MeTis
Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO VI – Numero 1 – 06/2016

BIOGRAFIE DELL'ESISTENZA

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n. 43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico
Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica
Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico
Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bocchicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione
Giuseppe Annacontini (responsabile); Alessandra Altamura; Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Pasquale Renna; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

Da moltissimi anni ormai esiste una letteratura scientifica che analizza l'importanza della narrazione nella costruzione e definizione, permanentemente incompiuta, della propria biografia esistenziale.
A distanza di venti anni dalla pubblicazione del libro *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé* (1996) di Duccio Demetrio, la pratica narrativa continua ad apparire come l'occasione più naturale attraverso cui dare forma all'esistenza: ricorrendo al codice orale e/o scritto, in chiave introspettiva e/o sociale, individuale e/o comunitaria, con parole dette, ascoltate, rappresentate, pensate.
Ciascuna età della vita può essere, in tal senso, tras-formata dalla possibilità/capacità di ricostruire, attraverso il racconto, la propria esistenza individuando il filo che lega momenti ed eventi diversi, ricucendoli per ridare fisionomia e coerenza anche ad esistenze apparentemente disgregate.
Non a caso l'approccio narrativo viene particolarmente utilizzato nelle esperienze di formazione, rivelando la sua funzione educativa con interlocutori diversi e nella molteplicità dei contesti nei quali si utilizza: con i bambini, con gli adolescenti e giovani, con gli adulti e con gli anziani; a scuola come sul luogo di lavoro; nei servizi educativi e di cura come nei luoghi della partecipazione politica e culturale; negli spazi pubblici come in quelli privati.
I contributi che raccogliamo in questo numero intendono evidenziare la valenza educativa della pratica narrativa, ponendo al centro dell'intervento formativo proprio le storie, le biografie di tutti gli attori che agiscono nelle situazioni educative quotidiane, nei contesti formali come in quelli non formali e informali e che, intrecciandosi spesso tra loro, danno luogo a inedite storie di vita, non solo delle persone ma anche dei contesti: sociali, culturali, professionali.

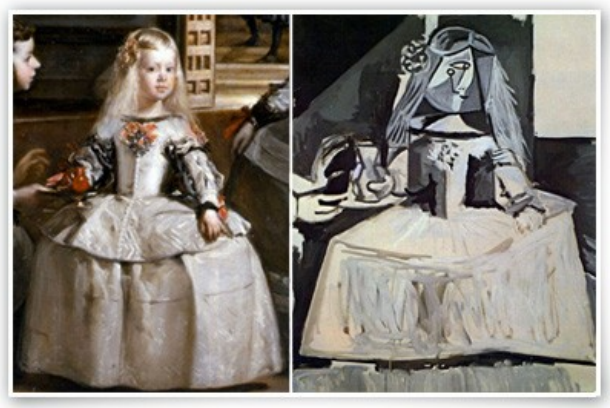


Immagine tratta da http://www.storie.it

INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – EDITORIAL
Biografie dell'esistenza: ricordando Jerome Bruner
di *Isabella Loiodice*, p. 4

INTERVENTI – SPEECHES
Impacto de la crisis económica en el sistema educativo en Castilla y León
di *Jose Carlos Fernández Sanchidrián,* p. 6

INTERVISTE – INTERVIEWS
Raccontare la realtà: tra giornalismo e narrazione autobiografica. I linguaggi della storia attraverso i media
di *Ludovica Lops,* p. 16

SAGGI – ESSAYS
Music and autobiographical writing: individual story-telling with the methodology of musical autobiography
di *Maria Rosaria Strollo,* p. 19

La tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario: pratiche narrative e riflessive per abitare la disgregazione
di *Enricomaria Corbi, Pascal Perillo, Fabrizio Chello,* p. 33

Narrazione ed educazione. Lo spazio della ri-nascita e della ri-creazione
di Marinella Attinà, Paola Martino, p. 52

Rilegato come un libro. Raccontare e raccontarsi in carcere per ripensarsi padri senza sbarre
di *Ilaria Filograsso, Rosy Nardone,* p. 63

Competenze narrative contro la cultura dell'"accumulo"
di *Rosa Gallelli,* p. 74

Per una Pedagogia dell'Ascolto: raccontare per conoscersi
di *Emiliana Mannese, Maria Ricciardi,* p. 83

Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento
di *Antonio Marzano, Maria Anna Formisano,* p. 94

La memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra
di *Caterina Sindoni,* p. 102

Narrarsi oggi: lo spazio rimodulato (e rimediato) del racconto
di *Rosanna Tammaro, Maura Guglielmini, Iolanda Sara Iannotta,* p. 112

Pensare il proprio sentire: la scrittura autoanalitica per lo sviluppo professionale degli educatori
di *Elisabetta Biffi,* p. 118

Pedagogia e Medicina a confronto. Per un progetto formativo e di cura narrativo-autobiografico nei con-testi medico-sanitari
di *Micaela Castiglioni,* p. 126

"Dalla parte delle radici". Per una metodologia dell'implicito
di *Daniela Dato,* p. 136

Tra echi e silenzi. Elisa Springer e il potere della parola
di *Barbara De Serio,* p. 146

Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione
di *Paolo Di Rienzo,* p. 152

Urbanesimo e agire comunicativo dotato di senso politico: raccontare la città per esercitare i diritti sociali urbani
di *Fiammetta Fanizza,* p. 162

Ciao Caterina. Lettera sulla soglia: dalla scrittura alla metariflessione
di *Tiziana Iaquinta,* p. 167

La narrazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor
di *Stefania Massaro, Eleonora Vera,* p. 173

La narrazione (di sé) in educazione per comprendere e realizzarsi
di *Roberto Travaglini,* p. 185

Scrivere le dipendenze, costruire spazi di reciprocità: famiglie che si raccontano
di *Alessandra Augelli,* p. 192

"Data with a soul". Il curriculum vitae come strumento narrativo
di *Carmen Colangelo,* p. 199

Le pratiche autobiografiche in ambito formativo: atti poetici relazionali
di *Maria Rosaria De Simone,* p. 205

Narrarsi nell'era digitale
di *Silvia Della Posta,* p. 210

Il pensiero narrativo come ponte tra culture: autobiografia, rappresentazione culturale e pratiche d'accoglienza
di Paola D'Ignazi, p. 219

Pratiche narrative nell'Educazione Familiare per i Disturbi dello Spettro Autistico. Opportunità educative
di *Saverio Fontani,* p. 228

Narrarsi attraverso i dilemmi disorientanti. Laboratori di formazione auto/biografica per operatori di servizi educativi
di *Andrea Galimberti,* p. 239

La medicina grafica nell'educazione e nella cura della persona
di *Carola Girotti,* p. 249

La felicità della scrittura. Suggestioni antologiche di Natalia Ginzburg
di *Manuela Ladogana,* p. 260

La narrazione come visione sistemica nei contesti di cura
di Sabrina Marzo, p. 270

Narrazioni "dal basso" come recupero della memoria storica
di *Valentina Mustone,* p. 275

Microstorie riflessive per la formazione degli insegnanti di sostegno
di *Valentina Pennazio,* p. 286

La medicina incontra la narrazione: dalla cura della malattia alla cura del sé
di *Cristina Romano,* p. 296

L'esperienza letteraria tra vocazione pedagogica e riflesso autobiografico. Echi pedagogici in Pasolini
di *Iolanda Romualdi,* p. 304

Gli anziani si raccontano. Alcune riflessioni
di *Maria Concetta Rossiello,* p. 322

Narrazione multilineare, dispositivo per la costruzione della persona
di *Luisa Salmaso,* p. 330

L'autoetnografia, un dispositivo per l'auto-formazione degli insegnanti all'inclusività
di *Adriana Schiedi,* p. 347

La narrazione della storia professionale come risorsa pedagogica nel contesto lavorativo
di *Laura Selmo,* p. 361

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES
Autobiografia e didattica universitaria per la formazione degli insegnanti: l'esperienza di un laboratorio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze
di *Giuliano Franceschini,* p. 369

Autobiografia ragionata e valorizzazione delle competenze in ambito professionale
di *Alessio Surian, Daniela Frison, Davide Lago,* p. 380

Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura
di *Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Gisella Rossini, Cristina Palmieri,* p. 388

La biografia nelle professioni educative: strumento per fare ricerca, documentare e valutare
di *Andrea Traverso, Paola Alessia Lampugnani, Lucia Azzari,* p. 400

Storie maestre: comporre un archivio per prendersi cura di chi cura
di *Archivio vivo,* p. 410

Nel bosco delle Scienze Umane. Fiabe: narrazioni da riscoprire
di *Francesco Paolo Calvaruso, Licia Consiglio,* p. 418

I bisogni formativi dei professionisti dell'educazione. Approccio autobiografico e formazione co-costruita
di *Marianna Capo,* p. 423

Infinite parole di vita e di memoria
di *Isabella Casadio, Mariella Mentasti,* p. 443

Narrare e narrarsi nella scuola in tenda del post-sisma aquilano
di *Tiziana Mattei,* p. 457

Telling about subjective experience: autobiographical writing in the logbooks narrative
di *Alessandra Romano,* p. 466

Personal Digital Storytelling as an autobiographical tool for revisiting experiences of indi-viduals in educational contexts
di *Carolina Santiago-Sota,* p. 479

RECENSIONI (segui i link)
REVIEW (follow the links)

Scruton, J., & Ferguson, B. (2014). Teaching and Supporting Adult Learners. Northwick, UK: Critical Publishing
di *Elena Mariscotti*

Barone, P., Ferrante, A., & Sartori, D. (2014). Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica. Milano: Cortina
di *Pasquale Renna*

Antoniazzi, A. (2014). La scuola tra le righe. Pisa: ETS
di *Maria Lucenti*

Biagioli, R. (2015). I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé. Napoli: Liguori
di *Valentina Guerrini*

Lopez, A. G. (2015). Scienza, Genere, Educazione. Milano: Franco-Aangeli
di *Alessandra Altamura*

Dato, D. (2014). Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro". Milano: Franco Angeli
di *Felicia Stefania Campanaro*

Morin, E. (2015). Insegnare a vivere – Manifesto per cambiare l'educazione. Milano: Raffaello Cortina
di *Federica Cincinnato*

Gomez Paloma, F., Ianes, D. (2014). (A cura di). Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES. Trento: Erickson
di *Mariarosaria De Simone*

Vinella, M. (2015). Educare all'arte. Pedagogia dello sguardo e didattica visiva. Lecce: Pensa MultiMedia
di *Viviana Deangelis*

Brown, J. (2010). Writers on the Spectrum. How autism and Asperger Syndrome have influenced Literary Writing. London: Jessica Kingsley Publishers
di *Francesca Farinelli*

Lozupone, E. (2015). La pedagogia sociale nella contemporaneità. Temi e prospettive di sviluppo. Roma: Armando editore
di *Andrea Rega*

Dato, D., Cardone, S., & Mansolillo F. (2016). Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo. Bari: Progedit
di *Giusi Antonia Toto*

L'EDITORIALE
Biografie dell'esistenza: ricordando Jerome Bruner

di *Isabella Loiodice*
Università degli Studi di Foggia

Si è conclusa, il 5 giugno 2016, l'esistenza terrena di Jerome Bruner, professore emerito della New York University, già docente presso le maggiori università del mondo: dalla Harvard University a Oxford, senza dimenticare l'Italia, dove ha ricevuto alcune lauree honoris causa e dove è ritornato, per diversi anni, nella città di Reggio Emilia, per meglio conoscerne il modello scolastico 0-3 anni, a testimonianza del suo impegno e del suo interesse scientifico e umano per l'infanzia e la sua scuola.

Artefice e protagonista di quella che è stata denominata la prima "rivoluzione cognitiva", Bruner ha saputo accogliere, con la curiosità intellettuale ed emotiva tipica di un autentico uomo di scienza, le suggestioni rivenienti dalle teorie e dalle pratiche che ha avuto modo di incontrare nella sua lunga carriera accademica, tenendo sempre fede al principio dell'interdisciplinarità e del culturalismo.

Noi vogliamo ricordarlo e ringraziarlo, in questo numero della Rivista dedicato alle narrazioni, per il contributo che ha saputo dare a questo tema: nei numerosi interventi che compongono questo numero, sicuramente non ce n'è alcuno che non contenga almeno un riferimento concettuale e bibliografico a Bruner e gli è, quindi, debitore.

A partire dai suoi studi e in vario modo riconducibile a essi, da moltissimi anni ormai esiste una letteratura scientifica che analizza l'importanza della narrazione nella costruzione e definizione, permanentemente incompiuta, delle biografie esistenziali. La pratica narrativa si conferma come l'occasione più naturale attraverso cui dare forma all'esistenza: ricorrendo al codice orale e/o scritto, in chiave introspettiva e/o sociale, individuale e/o comunitaria, con parole dette, ascoltate, pensate. In fondo, è attraverso il racconto che noi rappresentiamo noi stessi, rendendoci visibili agli altri.

La narrazione si configura così quale congegno di analisi/conoscenza/interpretazione della realtà stessa. Attraverso il pensiero narrativo la persona dà senso e significato alla sua esistenza ricomponendo frammenti di vita apparentemente slegati tra loro, ricostruendo esperienze passate, presenti e future in forma di racconto con il preciso obiettivo di renderle comprensibili a se stesso e agli altri, di poterle ri-evocare e anche trasformare nel corso del tempo, rileggendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi. Ciascuna età della vita può essere, in tal senso, tras-formata dalla possibilità/capacità di ricostruire, attraverso il racconto, la propria esistenza individuando il filo

che lega momenti ed eventi diversi, ricucendoli per ridare fisionomia e coerenza anche ad esistenze apparentemente disgregate.

Il dispositivo narrativo, quindi, si presta in particolare alla chiarificazione e messa a fuoco di eventi, situazioni, vissuti particolarmente complessi come quelli connotati in chiave educativa. Non a caso l'approccio narrativo viene particolarmente utilizzato nelle esperienze di formazione, rivelando la sua funzione educativa con interlocutori diversi e nella molteplicità dei contesti nei quali si utilizza: con i bambini, con gli adolescenti e giovani, con gli adulti e con gli anziani; a scuola come sul luogo di lavoro; nei servizi educativi e di cura come nei luoghi della partecipazione politica e culturale; negli spazi pubblici come in quelli privati.

Il nesso educazione/narrazione si conferma come essenziale sia se avviene in forma intenzionale (come racconto consapevole di sé agli altri) sia se si esprime inconsapevolmente nell'agire esperienziale, attivando una serie di nessi, logici ed emotivi, che si trasformano in veri e propri apprendimenti quando, appunto, attraverso il racconto gli restituiscono un preciso significato, scelto e condiviso in quel preciso momento storico e in quel determinato contesto. Scrive infatti Bruner (2006): "Narrare una storia equivale a invitare non già a essere come essa è, bensì a vedere il mondo così come si incarna nella storia" (p. 6).

I contributi presenti in questo numero – sia pure da prospettive e secondo stili, esperienze e conoscenze diverse – hanno evidenziato la valenza educativa della pratica narrativa, ponendo al centro dell'intervento formativo proprio le storie, le biografie di tutti gli attori che agiscono nelle situazioni educative quotidiane, nei contesti formali come in quelli non formali e informali e che, intrecciandosi spesso tra loro, danno luogo a inedite storie di vita, non solo delle persone ma anche dei contesti: sociali, culturali, professionali. In tal senso, l'utilizzo dei dispositivi narrativi nella ricerca educativa assume particolare pregnanza ma al contempo richiede "delicatezza" e competenza in quanto si configura non già come solo medium descrittivo bensì come strumento di comprensione/interpretazione dell'agire umano (individuale e collettivo): attraverso il congegno narrativo noi diamo forma alla nostra identità proprio mentre ci raccontiamo agli altri e negoziamo con loro senso e significato.

Siamo, dunque, identità narranti e, possiamo dire con Bruner (2002), "è soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità di azione" (p. 12). Attraverso le nostre storie, ripetiamo con Bruner (1997 in Marchetti & Liverta Sempio), "noi esponiamo una visione di ciò che chiamiamo il nostro Sé e le sue attività, riflessioni, pensieri e posizione nel mondo" (p. 125). Un mondo che, aggiungiamo noi, deve saper costruire storie di partecipazione democratica, di confronto dialettico e di apertura, intellettuale ed emotiva, alle persone, popoli, culture che lo abitano. Oggi più che mai.

Bibliografia

Bruner, J. (1997). Costruzione del Sé e costruzione del mondo. In A. Marchetti & O. Liverta Sempio, *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bruner, J. (2002). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J. (2006). *La Fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.

INTERVENTI

Impacto de la crisis económica en el sistema educativo en Castilla y León

di *Jose Carlos Fernández Sanchidrián*
Universidad de Valladolid

Abstract

La educación es uno de los elementos fundamentales del actual estado de bienestar.
En ella confluyen intereses económicos y de construcción de la cohesión social, pero está sometida a un conjunto de decisiones emanadas del poder político que no siempre coinciden con los intereses de la población en general. Mediante el examen de algunos indicadores se aborda su evolución durante los últimos años de crisis económica tratando de desvelar la repercusión y los efectos de las políticas públicas para el futuro de la educación y de la sociedad castellano y leonesa.

L'educazione è uno fra gli elementi fondamentali dell'attuale sistema del welfare. In essa confluiscono interessi economici e di costruzione della coesione sociale e tuttavia essa resta vincolata a decisioni politiche che non sempre collimano con gli interessi della popolazione in generale. Attraverso l'esame di alcuni indicatori si intende render conto della sua evoluzione durante gli ultimi anni di crisi economica, cercando di mettere in luce le ripercussioni e gli effetti che la politica pubblica hanno sul futuro della educazione e della società della regione di Castiglia e Leon.

Education is one of the fundamental elements of the current welfare state. In it economic interests and interests of the construction of social cohesion come together, but it is submitted to a set of decisions which come from the political power which are not always coincidental with those of the population in general. By means of the examination of some indicators we approach its evolution during the last years of recession trying to reveal the repercussion of the effects the public policies for the future of education and of the society of Castille and Leon.

1. La educación en el estado de bienestar

Castilla y León es una región en la meseta central de España que ocupa un territorio de los de mayor extensión en el mapa de regiones de la Comunidad Europea cuya población se concentra en pocos centros urbanos.

Esta región ha sufrido los embates de la crisis económica como otros muchos territorios europeos, pero la respuesta desde su administración publica ha influido en el sistema educativo de manera que las decisiones de carácter político que se ven reflejadas en la transferencia de fondos públicos al sistema educativo, trascienden el estricto marco económico financiero para modificar el conjunto de elementos que operan en la escuela.

Las leyes del mercado y la fe ciega en la competencia perfecta (o no) desarrollada por los gestores del Estado al hilo de las recomendaciones de la UE han supuesto un freno para reorganizar y redistribuir la renta, para seguir avanzando con la justicia frente a la inequidad. Otras opciones hubieran sido posibles. El Estado podría haber impulsado un ciclo exitoso de crecimiento más centrado en la demanda y menos en la oferta, abogando por la supervivencia del bienestar y con ellas la educación como elemento sustancial (según las propuestas keynesianas) (Keynes, 1991) mediante la ampliación de su paraguas protector tratando de ponerle a resguardo de las deficiencias que genera la demanda agregada a la vez que se impulsa el consumo y la inversión.

Se ha venido sosteniendo que el gasto público constituye la base para las políticas estabilizadoras, de regulación de ciclo, a la vez que permiten orientar y redistribuir la renta (CES, 03/2013). Bajo esta acepción, el papel del Estado no es un mero gestor de recursos. Los fondos económicos dispuestos para la educación no deberían considerarse gasto sino una inversión; una inversión altamente rentable en cuanto que opera impulsando el desarrollo de los países mediante la activación del ciclo económico que liga la generación de riqueza con el mayor nivel formativo aportado al trabajo, y a través de él (Núñez, 1992), realimentando un segundo flujo económico, en el que la mayor remuneración percibida por los poseedores de niveles altos de educación dan más capacidad de supervivencia al sistema del bienestar. Esta lógica se ve quebrada cuando el sistema educativo deja de recibir el apoyo necesario para su mantenimiento por parte de los poderes públicos (Antón, 2009) y cuando, en el escenario de la recesión económica, se anotan importantes déficits de inversión (y gasto), llegando la educación a constituirse en uno de los elementos estratégicos centrales en el medio y largo plazo para la perpetuación de los ciclos recesivos o para la salida de los mismos.

1.1. El valor económico de ser o estar educado

Una parte importante de la evaluación de los aportes educativos y comparativos del actual sistema de enseñanza en relación con el bienestar social proviene del análisis de los costes (Leyva López & Cárdenas Almagro, 2002).

Educar es gratis. La transferencia de norma, valor e instrucción necesita únicamente de una relación (docente-discente) adecuada para propiciar ese intercambio, sin embargo, la creación y mantenimiento de un sistema educativo en los términos en los que hoy lo conocemos necesita de una ingente dotación de recursos.

La pura tarea alfabetizadora que constituyó una de primigenias preocupaciones del estado social-benefactor, ya no es necesaria. Fue reemplazada en el tiempo por la escolarización, que conseguía a la vez retirar del mercado de trabajo prematuro a la población infantil y alfabetizar. No toda la pretensión y la acción política que desencadenaba esa acción fue (ni lo es) del todo imparcial, neutra y filantrópica. En muchos casos obedeció a la imperiosa necesidad de cualificar, formar y educar mano de obra de la que tan urgentemente estaba necesitando el tejido industrial-fabril. Y es obvio, una población laboral instruida ofrece mejores resultados, es más operativa y puede ser empleada con menores costes de adecuación en el caso de tener que iniciar o cambiar de tarea.

Se puede afirmar que cualquier ciudadano que quiera disfrutar de su mundo necesita estar instruido (mucho más cuando la información escrita es esencial en el actual sistema de interrelación social), pero no es menos cierto que un ciudadano obrero no instruido es mucho más difícilmente empleable. A fin de cuentas, la relación que se establece es directa (aunque casi nunca sea directamente expresado): las transferencias de inversión en capital humano están destinadas para que obtenga frutos el capital económico.

1.2. La educación, una referencia para la construcción social

El nexo de la conexión entre educación y empleo está ampliamente contrastado y difundido (Planas, 2011) pero, en ese punto, el interrogante a plantear es: ¿quién debe sufragar los costes de la necesaria educación-instrucción que debe poseer la gran parte de la ciudadanía? La respuesta la obtenemos por la vía "de facto". Los costes eran, y siguen siendo, asumidos por los estados, y desde aquí descargados (desigualmente) a la gran masa de los contribuyentes que participan a través de impuestos en el sostenimiento común del Estado.

Una parte de esa captación de recursos vía impuestos está conectada (algunas veces) directamente con los hechos educativos y en otras (muchas) indirectamente, razón por la cual se da pie a examinar el panorama educativo a través de conjuntos, a fin de que posteriormente podamos hacer balance, teniendo en cuenta la procedencia, la eficacia y el resultado de las políticas públicas, tan

relacionadas con la construcción del estado de bienestar. Tal es así que en la lista de logros para el programa 2020 (MECD, 2014) se incluye la necesidad de controlar los aspectos relacionados con la consecución de la empleabilidad y con el espíritu emprendedor en todos los niveles de educación y formación – identificándose dicho espíritu con la creatividad y la innovación –. Estos objetivos fueron retomados de los acuerdos de los Consejos Europeos de Lisboa (2000), Estocolmo (2001) y Barcelona (2002) que definieron unos objetivos europeos para 2010 (EUROSTAT, 2005), que posteriormente fueron aceptados por la Conferencia de Educación que se celebró en España (MEC, 2007).

2. La educación en ámbito regional

Llevar las directrices emanadas en el ámbito internacional a la práctica de la realidad concreta en la vida de los países, y desde aquí al ámbito regional, no es una tarea fácil. Gran parte de la dificultad estriba en concretar los elementos clave de la estructura social y sus efectos, a la vez que se trata de comprobar que las decisiones de orden político repercuten, generando los efectos que se pretenden lograr. Dado el grado de interconexión de las complejas estructuras de los Estados modernos, cualquier estrategia que pretenda una toma de decisión óptima implica medir las consecuencias atendiendo al movimiento que se realiza en su interior a través de los cambios que se producen en alguno de sus indicadores.

En 1987 el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) en cooperación con la Unidad de Endicadores y Estadísticas de la Educación de la OCDE elaboró un sistema internacional de indicadores de la situación para la educación (Bottani & Tuijnman, 1994), conocido como Proyecto INES (International Indicators of Systems). Aunque en las distintas ediciones (OCDE, 1992; 1993; 1995; 1996; 1997) han ido variando algunos indicadores concretos, la estructura general ha perseverado, manteniendo la parte central que pivota sobre cuatro grupos: Recursos; Procesos; Contextos, y Resultados.

Este conjunto aplicado al caso castellano y leonés supera con mucho los objetivos de este texto, pero es posible, por una parte, conservar y utilizar la idea matriz con la que la OCDE genera sus indicadores para establecer una visión de trayectoria y una homologación de resultados en el ámbito regional. Por otra parte, el Grupo Asesor Técnico[1], propone – y somete a consulta pública desde el 17 de noviembre de 2014 a 30 de enero de 2015 – un conjunto de indicadores que tienen como finalidad constatar la evolución de la educación en pos de la consecución de las metas trazadas para el post-2015, incluidas en la propuesta conjunta de la Dirección de la Educación para Todos (EPT) y de los objetivos a lograr enunciados por el Grupo de Trabajo Abierto (GTA) de la Asamblea General de Naciones Unidas formuladas en julio de 2014.

En esta propuesta se sugiere que la medición se focalice en torno a algunos de los indicadores universalmente comparables, dotados de solidez técnica, factibilidad, periodicidad y disponibilidad. La selección se centra en aquellos que están dotados de especial relevancia y predictibilidad analítica.

Un grupo de ellos se sitúa en torno a la relación que existe entre el número de alumnos y docentes, las tasas de acceso, las diferencias de género respecto a la conclusión de estudios, todos ellos dependientes de la cantidad de recursos que el sistema económico puede transferir al sistema educativo. La manera más directa antes de conocer el movimiento de los indicadores derivados es conocer la variación del PIB en relación con la educación.

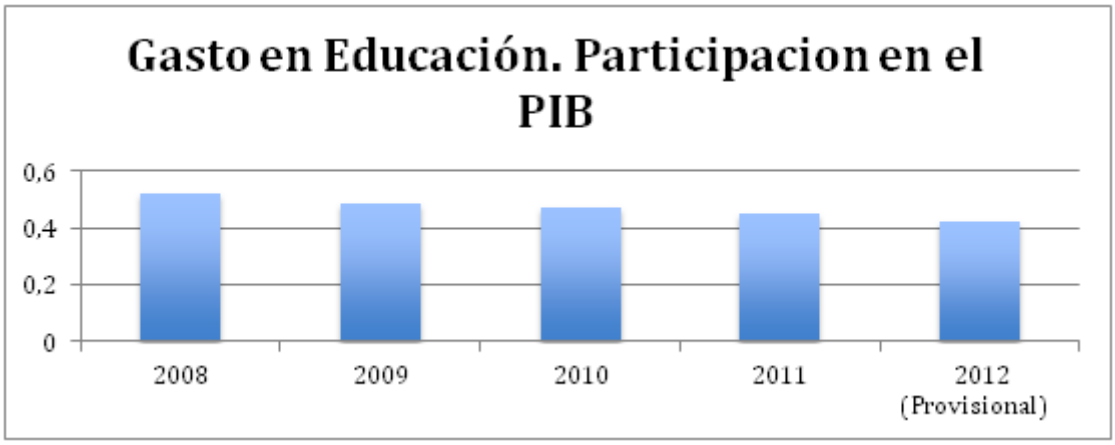
Los componentes específicos del PIB pueden ofrecernos una valiosa información sobre los intereses y motivos que impulsan la acción de los Estados y, por tanto, pueden constituir la base para concebir, seguir y evaluar políticas específicas propias y las relacionadas con los países del entorno.

3. Los recursos utilizados

De la propia naturaleza del sistema educativo en España (público, privado, concertado) se infiere que el gasto (inversión) debe poseer componentes claramente diferenciados en función de la titularidad de los centros aunque no está tan claro el referente principal de la fuente de los recursos utilizados.

En el panorama nacional, y en relación con el PIB, el gasto público educativo, según los datos de 2013 era del 4,55% (excluidos los capítulos financieros). El recorrido en la serie que iniciara en 2008, la participación en el Producto Interior Bruto observaría unos descensos del orden del 0,07%, lo que nos llevaría en términos comparativos a situarnos como país a posiciones, respecto a este indicador, anteriores a 2008.

El gráfico siguiente da cuenta de este descenso



En Castilla y León en el período 2008-2015 el gasto en Educación ha reducido considerablemente su peso en el PIB, pasando del 3,75% al 3,21%.

La pérdida porcentual en referencia al PIB puede ser complementada con la reserva presupuestaria que la Junta de Castilla y León dedica a la educación. Los datos indican que también se observa una tendencia decreciente hasta el año 2012. Ahora bien, si tenemos en cuenta que los presupuestos han sufrido el embate de la coyuntura general del país, veremos que en 2014 crecieron un 0,5%, pero los de 2013 se redujeron en un 7,1% respecto a los de 2012, y estos a su vez lo hicieron en un 7,7 % respecto al año anterior; la situación que se dibuja puede dar lugar a pensar que es posible que estemos asistiendo a una recuperación en cuanto a cifras, importancia y representatividad del gasto educativo en los presupuestos de la Administración castellano y leonesa.

3.1. Características del gasto (inversión) de la educación en los presupuestos regionales

En términos generales la importancia que se ha concedido a este gasto ha sido secularmente inferior a la necesidad congruente con las características sociales, demográficas y geográficas de la región.

Avanzar más deprisa recortando las diferencias con las mejores educaciones o tratar de mantener su "statu quo" dotándola de medios necesarios – pero no suficientes – (que en alguno de los casos supondrá retroceder) es algo que va más allá de la lectura simple de las cifras, pero basándonos en ellas es posible deducir una representación de la importancia concedida a este elemento tan significativo para el sistema de cohesión social.

Desde que se recibieran las competencias educativas, la tendencia había venido reflejando unos incrementos del gasto en los que se producían variaciones medias cercanas al 4,5% anual. Esa tendencia se ralentizó y en el año 2010 se viene a producir una inflexión, comenzando una serie de tres

períodos presupuestarios con incrementos negativos que anotan un diferencial de 101,3 millones de euros entre lo destinado para Educación (Capítulo 1) en 2010 con respecto a 2014.

Los presupuestos para Enseñanza Escolar son tratados de manera similar. En los ejercicios económicos que discurren entre los mismos años, las cifras reflejan una disminución cifrada en 102,9 millones de euros, lo que viene a suponer una minoración del 9%.

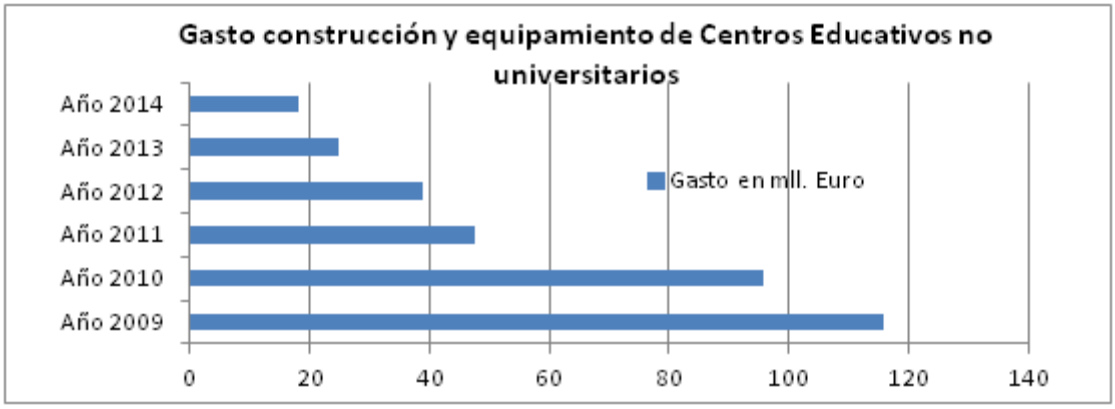
En el desglose de los capítulos presupuestarios hay partidas cuya desagregación es de relevante interés, veamos de manera indiciaria la evolución presupuestaria relativa a la creación-dotación de centros.

3.2. Las infraestructuras docentes

El análisis de las partidas presupuestarias recoge, como tal, toda la heterogeneidad que la acción educativa implica. Es probable que también deban ser leídas dentro del contexto que la coyuntura les otorga, pero en el referente neto de la construcción y dotación de los centros educativos a la que se dedica este apartado merece una atención especial por los cambios que se han introducido.

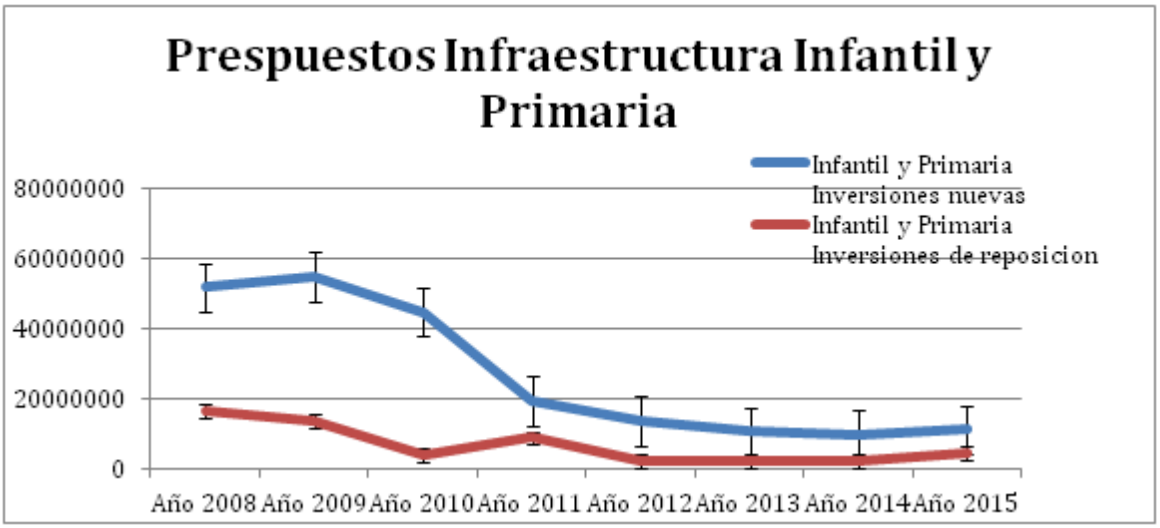
La falta de pulso en cuanto a la construcción y mejora de los Centros escolares tiene un reflejo fidedigno en la tendencia desinversora que va poniéndose de manifiesto en los ejercicios presupuestarios de estos últimos años.

La sensible disminución presupuestaria en este apartado debe ser puesta de nuevo en un escenario que trasciende la justificación económica para instalarse en el ámbito de la construcción de la realidad social a la que ya hemos aludido anteriormente. Se trata del impacto en el hecho demográfico como un condicionante que opera en un doble sentido. Por un lado, aparece una política (des)inversora que, impulsada por una racionalidad exclusivamente de corte económico, debe administrar unos recursos más exiguos viéndose abocada a dar respuesta a necesidades emergentes en los entornos periurbanos. De esta primera acción se deduce la segunda, con consecuencias obvias y efectos sociales y demográficos a largo plazo (Ortega Valcárcel, 2004). Así, el cambio de destino de los fondos presupuestarios significará a medio plazo, el vaciamiento dotacional de los entornos rurales y, como resultante (inmediata) el incremento de la oferta de plazas escolares (zonas de crecimiento de las grandes ciudades) actuando como concentrador de población en el ámbito urbano.



Fuente de datos: Presupuestos de la JCyL. Elaboración propia

A la vez que una estrategia de corte posibilista cabe también incluir, entre las justificaciones a esta drástica caída, el argumento de que es, en este tipo de partidas presupuestarias, donde el criterio político tiene más capacidad de reducir y de anotar las minoraciones a que obligan unos presupuestos más cortos. El constante descenso, como se muestra en el gráfico siguiente, da cuenta de la trayectoria de las reducciones.



Fuente de datos: Presupuestos de la JCyL. Elaboración propia

Si, mientras los fondos destinados a la reposición se mantienen desde 2010 con unas ligeras variaciones, las partidas destinadas a las nuevas inversiones sufren un parón decisivo en lo que se refiere a Secundaria y un poco más mitigado en los centros de Infantil y Primaria, de manera que, en este caso, no es posible entrever los efectos de la posible recuperación económica que en otras partidas presupuestarias sí que está presente.

3.3. La refracción económica: repercusiones en los Centros docentes

Los aspectos básicos de la estructura de la educación española ha presentado pocas variaciones de lo que ha sido su trayectoria histórica. Por un lado, se sigue conservando su aspecto público, consecuente con el mandato constitucional que, a su vez, es acorde con el principio de igualdad. La educación se concibe y está dispuesta como un servicio mediante el que se trata de proveer a los ciudadanos del derecho formal a ser instruidos, a la vez que se ha seguido preservando, con igual celo, la libertad de enseñar y de aprender, enmarcado todo ello en un entorno en el que debiera incluirse la libertad para elegir el centro docente.

Subyace en el trasfondo de esta construcción social de obvia naturaleza ideológica (Puelles Benítez, 2010) el principio básico de libertad de elección de educación y para ello el Centro Educativo debe recibir desde los poderes públicos la garantía de funcionamiento tanto en lo relativo a sus infraestructuras como a la necesaria dotación de personal.

La Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación, en su última modificación de 10 de diciembre de 2013, en el artículo 14 así lo recoge:

1. *Todos los centros docentes deberán reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantía de calidad. El Gobierno establecerá reglamentariamente dichos requisitos mínimos.*
2. *Los requisitos mínimos se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas y número de puestos escolares.*

Por otra parte, en el Real Decreto 1537/2003, de cinco de diciembre y en el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, se establecen los requisitos mínimos de los centros que han de impartir las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. En ellos, quedan constituidas las normas técnicas relativas a la seguridad estructural, la seguridad de utilización, la salubridad, la protección frente al ruido, el ahorro de energía y la seguridad en caso de incendio de los edificios docentes, fijando la disposición de espacio, para las aulas,

laboratorios, talleres, gimnasios, salas de dibujo, etc., las condiciones físicas a fin de queden garantizadas unas dotaciones homologables para el correcto ejercicio de la educación.

Las garantías establecidas desde los poderes públicos quedan de manifiesto si, y solo si, el cuadro de dotaciones económicas es coherente con las pretensiones marcadas y descritas en la Ley. Ocupémonos, en consecuencia, de examinar a la luz de los datos de inversión la evolución de las infraestructuras docentes. Su evolución queda recogida en la siguiente Tabla (núm. 1).

TABLA NÚM. 1 Centros que imparten enseñanza en el Régimen General. DIFERENCIA 2008-2014

	E. Infantil Primer Ciclo	E. Infantil Segundo Ciclo	E. Primaria	E. Especial (1)	E.S.O.	Bachillerato			Ciclos Formativos Grado				PCPI (2)/Garantía Social	TOTAL
						Diurno	Distancia	Nocturno	Medio (Presencial)	Medio (Distancia)	Superior (Presencial)	Superior (Distancia)		
Año 2014	152	667	666	31	236	198	10	13	115	13	102	12	95	2.310
Año 2008	50	664	662	27	301	200	10	14	112	7	100	8	84	2.239
Dif	102	3	4	4	-65	-2	0	-1	3	6	2	4	11	71
% Incremento	22,4	0,05	0,07	1,63	-2,38	-0,11	0,00	-0,79	0,29	9,43	0,22	5,50	1,44	0,35

Fuente de datos: Consejería de Educación y cultura. Elaboración propia

El censo de Centros docentes para el curso 2014 con respecto al que había en el curso 2008 para la enseñanza en los niveles previos a la universidad, presenta unas cifras que pone de manifiesto la repercusión de las tendencias inversoras realizadas desde la Administración pública y cuyo análisis podemos ver de una manera desagregada a continuación.

3.4. El nivel inicial: la educación infantil

El incremento que se recoge en los datos referentes al apartado de la educación infantil en el primero de sus tramos tiene sus particularidades. La primera de ellas, y no menos importante, es que no está adscrita al cuadro competencial de la Consejería de Educación para ser gestionada desde el espacio administrativo de la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades.

En el aspecto normativo-formal los contenidos curriculares son homogéneos en todo el Estado para el segundo ciclo normativo (Sanchidrián & Ruiz Berrio, 2010), circunstancia que no se cumple para el primer tramo del Primer Ciclo que, al ser de competencia de las Comunidades Autónomas, puede tener una regulación más heterogénea y dispersa.

En consecuencia, el incremento de centros, creados sin duda para atender a una demanda presente en la sociedad actual plantea una estructura en la que tienen cabida:

- Centros de titularidad pública.
- Centros de titularidad privada.
- Centros concertados.

- Centros de otra titularidad, entre ellos:
- Centros de las empresas para sus trabajadores.
- Centros con solo licencia municipal de actividad.
- Casas de niños/as que solo abren por las mañanas.
- Ludotecas, que solo tienen como objetivo proporcionar unas determinadas horas de juego, pero que atienden regularmente a niños.
- Espacios habilitados en empresas o centros comerciales y de ocio.

En la distribución con respecto a la titularidad no es como podría esperarse la que señala a la iniciativa pública como la que mayor peso tiene, aunque es preciso hacer una matización. En algunos casos se detectan lagunas normativas que afectan a los no autorizados como Centros de Educación Infantil lo que sucede es que la Consejería correspondiente establece convenios con Ayuntamientos y Diputaciones para ampliar la oferta de plazas en este intervalo de edad. Hecha esta precisión sobre la naturaleza "excepcional" en este Ciclo educativo, el censo de Centros autorizados refleja que en Castilla y León el número de Centros privados supera al de centros públicos. Diferencia que presenta una tendencia a seguir incrementándose.

Aparte de la importante iniciativa privada en se que sustenta gran parte del incremento hasta llegar al 22,44% en el período 2008-2014, cabe también mencionar algunas acciones que han conseguido dar un importante impulso como el surgido bajo iniciativas como: el "Programa Crecemos" nacido en el año 2004 y promovido por el acuerdo entre la Junta de Castilla y León y las Diputaciones Provinciales para tratar de dar cobertura a la conciliación de la vida familiar y laboral en algunos municipios enclavados en el medio rural en los que no hubiera presencia de oferta educativa para las edades comprendidas en este ciclo.

A principios de 2015, desde la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades se ponía de manifiesto que Castilla y León era una de las administraciones que presentaba unos parámetros próximos a la idoneidad de oferta por ciclo. Según los datos de esta Consejería el porcentaje de cobertura respecto a la demanda alcanzó el 60%, y además en los tres últimos años se produjo un incremento cercano al 1%.

Si el punto de referencia había que situarlo en las recomendaciones hechas desde la Unión Europea, que establecieron en el 33% el nivel de cobertura de plazas escolares para la edad, es entendible la favorable valoración que ha tenido la ampliación de plazas y el buen resultado de la acción sinérgica entre administraciones a través de la cual se consiguió superar con amplitud la cota marcada.

Alejarse de las grandes cifras para adentrase en una pormenorización del nivel de cobertura a través de la contabilidad de plazas escolares para el curso 2014-2015, deja de manifiesto una realidad desprovista de valoración, a la vez que visibiliza una parte de la estructura de la oferta y oculta otra parte importante.

Se cuenta en la región con 34.000 plazas en escuelas infantiles de las cuales 2.247 corresponden a las genuinamente gestionadas por la Administración de la Junta de Castilla y León.

Otras 14.000 más son adscribibles a ayuntamientos y 17.753 tienen el carácter de estar impulsadas por la iniciativa privada, lo que en términos relativos supone el 52,2%.

Deberíamos considerar que es un magnifico esfuerzo para colocar a esta región entre las que mejor y más diversificada oferta tienen, pero ha de considerarse el importante papel y riesgo tomado por la inversión privada, que no deja ninguna duda cuando se observa que la población – según datos del INE – de cero a tres años, desde 2008 a 2014, ha pasado de 81.156 a 77.082 niños.

Con estos datos la oferta total de plazas escolares hace que se disponga de una plaza por cada 2,26 niños; que, por otra parte, según la información procedente de la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades se dice que mantiene el deseable equilibrio rural/urbano en cuanto al asentamiento de los centros.

4. Otros niveles: el extraño balance dotacional

La variación de datos a que nos hemos referido anteriormente es en general de signo positivo con excepción de los Centros de Enseñanza Secundaria. Es aquí donde, en un corto espacio de tiempo, se contabilizan 65 centros menos que pertenecen a la ESO y tres a Bachillerato. Este movimiento tiene un correlato que podíamos calificar como desequilibrante para la ya exigua estructura de dotaciones que el ámbito rural constata. La progresiva minoración de la oferta educativa en etapas críticas está desmantelando progresivamente la infraestructura educativa sobre todo en el ámbito rural. En términos generales, y examinado bajo el prisma de la oferta de servicios, resulta notorio el efecto que tienen determinadas estrategias políticas, asentadas en cierta racionalidad económica, que al disminuir progresivamente la oferta de servicios, obtiene como consecuencia un impulso para el desplazamiento de la población hacia mayores concentraciones urbanas y el vaciamiento del medio rural.

No puede obviarse que en Castilla y León entre 2011 y 2014 se han perdido más de 40.000 habitantes; pero también por esta reducción poblacional se está viendo afectada la tipología del asentamiento. Considerando que el total de población regional ronda los dos millones y medio, la característica del asentamiento es decisiva, porque más de dos millones y medio se ubican en unos 2.248 municipios, de los cuales hay un 48% que tiene menos de 15.000 habitantes, y los que no alcanzan a 1.000 son 1.975 recogiendo al 20% de la población.

La baja densidad de población tiene en este caso mayor significación. La distribución de los centros educativos en la geografía regional confirma que en los municipios que no alcanzan los quince mil habitantes, se escolariza alrededor del 35% del alumnado en las Enseñanzas de Régimen General (Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional).

La mayor parte de la población (51%) elige vivir en localidades mayores de 20.000 habitantes; que comparado con el 68% que lo hace en el resto de España, nos sigue marcando que aún, en la Comunidad Autónoma, el asentamiento tiene un diferencial notable respecto a la tipología media del asentamiento poblacional.

Pero aun hay más, se trata de un asentamiento con problemas estructurales para su fijación si tomamos la referencia de la vitalidad del tejido productivo y la calidad dotacional, lo que hace presagiar que la corriente migratoria hacia su urbanización seguirá en aumento.

No sería difícil encontrar acuerdo en afirmaciones como la de encontrar un equilibrio entre la estructura poblacional y la dotacional. El panorama regional, según los datos que maneja el sindicato STECyL-i[2], pone de manifiesto que en el curso 2000-2001 el número de localidades con escuela era de 1.249 (de ellas, 979 eran localidades pertenecientes a los CRAS). De por sí ese dato indica un importante desequilibrio, sin embargo aún es posible una mira más estricta cuando focalizamos la distribución por etapas educativas, que en el curso 2010-2011 978 poblaciones contaban con una o más unidades de 2º Ciclo de Infantil (260 en CEIP, 694 en CRAs y 24 en CEOs), lo que supone 106 más que en el curso 2000-2001 (872). Las localidades que contaban con unidad/es de Primaria para ese curso se cifraban en 1.017 (265 en CEIP, 728 en CRAs y 24 en CEOs). Estas cifras comparadas con hace diez cursos (1.249 localidades – 270 en CEIP y 979 en CRAs –) ponen de manifiesto que un número importante de unidades de Primaria ha cambiado de ubicación[3] y que el deseable ajuste entre los entornos rural y urbano se presenta cada vez mas desequilibrado lo que puede conducir a efectos de más largo calado y con efectos que trascienden a los de la crisis económica.

Notas

[1] El Grupo Asesor Técnico es el órgano encargado de desarrollar indicadores de educación para el período posterior a 2015. El TAG está integrado por expertos del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, la OCDE, el Instituto de Estadística de la UNESCO, UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial y cumple la función de proveer retroalimentación respecto de las metas propuestas para después de 2015, elaborando recomendaciones para los indicadores, y establecer una agenda de mediciones que cumpla las exigencias de los nuevos marcos de educación y desarrollo.

[2] Informe STECyL-i: "La enseñanza y el mapa escolar en el medio rural de Castilla y León 2013".

[3] Ya con las trasferencias educativas asumidas por la Junta en el año 2000, en algunos enclaves rurales se reclamó que se siguiera manteniendo la ESO para la cual se dispusieron dos nuevos modelos de centros: los IESOS (Institutos con sólo la ESO) y los CEOs.

Bibliografía

Antón, A. (2009). *Educación y crisis*. Madrid: GPS.

Bottani, N., & Tuijnman, A. (1994). *International education indicators: framework, development and interpretation. Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

Elboj Saso, C. (2010). Crisis económica y educación. *Rev. de la Asociación de sociología de la educación*, 3, 1.

Informe CES (2013). Distribución de la renta en España: desigualdad, cambios estructurales y ciclos. *Consejo Económico y Social de España*. Madrid: Departamento de Publicaciones Nices: 645.

Leyva López, S., & Cárdenas Almagro, A. (2002). Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo. *Revista Análisis Económico*, XVII (36).

Keynes, J. M. (1991). *Las consecuencias económicas de la paz*. Barcelona: Crítica

MECD (2014). Objetivos educativos europeos y españoles: estrategia, educación, formación 2020. *Informe español 2013*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Núñez, C. (1992). *La fuente de la riqueza: educación y desarrollo económica en la España contemporánea*. Madrid: Alianza editorial.

Ortega Valcárcel, J. (2004). *La transición rural en España*. *El futuro de los espacios rurales*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

Planas, J. (2011). La relación entre la educación y el empleo en Europa. *Rev. Papers*, 96/4. Barcelona: UAB.

Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Sanchidrián, C., & Ruiz Berrio, J (Coords.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.

Siglas utilizadas

CEOs. Decreto 93/1999 que regula la creación de Centros de Educación Obligatoria y su Reglamento orgánico. El Capítulo II del Título I ha sido derogado por el Decreto 106/2009, BOC 155, de 11 de agosto.

CRAs: Colegio Eural Agrupado (Cantabria, Extremadura, Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Madrid, Murcia, Galicia, Aragón, Navarra y La Rioja). Su equivalencia en el mapa de autonomías en España es: CPR: Colegio Público Rural (Andalucía). ZER: Zona Escolar Rural (Cataluña). CER: Colectivos de Escuelas Rurales (Canarias).

ESO. La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica. Consta de cuatro cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad.

JCYL: Junta de Castilla y León. Es el órgano administrativo de Castilla y León, una de las comunidades autónomas de España, con Estatuto de Autonomía. Se constituyó formalmente en 1979 y adquirió su estatus plenamente efectivo en 1983.

LOE: Ley Orgánica de Educación. En 1985 se promulgó la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), cinco años más tarde, en 1990, aparece la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo). Poco después, en 1995, la LOPEGCE (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos). En el año 2000 la famosa Reforma de las Humanidades (con el Real Decreto 3473 de ESO y el Real Decreto 3474 de Bachillerato). En el año 2002 fue aprobada la LOCE (Ley Orgánica de Calidad). Nunca se llevó a cabo. En el año 2006 fue aprobada LOE.

MEC. Responde a una de las denominaciones que tradicionalmente se ha encargado de la educación en España: Ministerio de Educación y Cultura. Actualmente se le ha agregado también el Deporte.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

PIB: Producto Interior Bruto es el indicador por el que se calcula la actividad económica realizada dentro del país.

INTERVISTE
Raccontare la realtà: tra giornalismo e narrazione autobiografica.
I linguaggi della storia attraverso i media

di *Ludovica Lops*
Dottoranda – Università degli Studi di Foggia

Sarajevo, 1992. Tre mesi trascorsi sotto un assedio destinato a durarne altri quarantatré.

Mentre serbi e bosniaci muoiono nelle strade della città che li aveva visti vivere in pace, i media internazionali sono chiamati a raccontare ciò che lì accade, intrappolando immagini e catturando testimonianze, racimolando numeri da imbottigliare e far entrare nelle case e nella quotidianità di coloro che, in un luogo più o meno lontano ma in ogni caso diverso da quello, scopriranno così che nella capitale di Bosnia ed Erzegovina si muore in fila per l'acqua. A riportarlo agli italiani è Marco De Luca, il giornalista della Televisione di Stato che ha deciso di attraversare l'Adriatico per far guardare quella guerra, come altre in passato, attraverso i suoi occhi.

Marco De Luca non esiste, la sua storia sì. Si inserisce nella Storia di Sarajevo, entrambe coprotagoniste di *Non chiedere perché*. È a questo libro, edito da Rizzoli nel 2011[1], che Franco Di Mare – che abbiamo intervistato per parlare di giornalismo e narrazione autobiografica – ha affidato ricordi vecchi di 20 anni, prima che la sua mente, complice il tempo e la vita che scorre, iniziasse ad operare quel processo di sbavatura e alterazione, prima che si innamorasse di verità che storiche non erano, prima che consegnare a sua figlia in eredità la memoria del loro primo incontro e di quelle circostanze che lo hanno reso padre non fosse più possibile se non accettandone una corruzione. In *Non chiedere perché* Storia e storia coesistono in una vicenda alimentata da due forze uguali e contrarie: da un lato Sarajevo, la città assediata cassa di risonanza di un'Europa in trasformazione, dall'altro Malina, 10 mesi e una testa bruna nel mare biondo di un orfanotrofio bombardato, paradigma, forse, di quella diversità solo apparente in nome della quale sembrava si stesse combattendo.

I fatti riportati nel romanzo sono – come Di Mare chiarisce congedando il lettore – veri, gli episodi autentici; cambiano i nomi dei protagonisti, "alcuni dettagli ormai perduti" sono immaginati, "qualche altro ingombrante" è stato limato "per esigenze di racconto" (p. 295). Il risultato è un grande, lucido e ragionato reportage di ciò che è stato – ed è stato alle porte di casa nostra – in cui lo spirito dell'inviato di guerra si intreccia in un processo irreversibile con l'animo di un uomo toccato nella sua sfera più intima, quella degli affetti. Un bombardamento da raccontare ai telespettatori per informare e scuotere le coscienze diventa la possibilità che una bambina ha di scuotere quella di un giornalista 37enne che credeva di non poter perdere altro che la propria vita. Prima di condurlo nella realtà di quell'inizio estate del 1992, Franco Di Mare fa brevemente sostare il lettore nel dicembre del 2009, un presente narrativo che ritornerà in chiusura. Una simile struttura ad anello permette l'introduzione di un tema che appare da subito caro allo scrittore e che viene ribadito dalla scelta di riportare i nomi autentici delle vittime citate: il tema della memoria. Una memoria non fredda e cristallizzata in testi, archivi e documenti, ma partecipata, sentita come porzione di un passato prossimo a cui si appartiene, in quanto esseri umani e cittadini.

Il ritorno a Sarajevo 17 anni dopo il giorno in cui era ripartito da lì portando con sé colei che da alcuni attimi era diventata sua figlia si fa pretesto per rievocare e fissare definitivamente quanto accaduto a lui, a lei, a quel popolo colpito nel momento stesso in cui iniziava ad assaporare la libertà di poter tracciare in autonomia il proprio percorso. La Sarajevo del 2009, con i suoi muri ridipinti ancora scolpiti dai proiettili dei mitragliatori, porta le cicatrici del suo personale martirio, continua silenziosamente – ormai fuori dal cono di luce dei riflettori – ad essere testimone discreta e dignitosa di uno dei più cruenti assedi dell'Europa moderna, testimone per lo più inascoltata: "C'è un'intera generazione che sembra voler sfuggire ai ricordi. È come se nessuno volesse conservare la memoria di quello che è stato, di cosa eravamo diventati. Nessuno, tranne i vecchi. Sono i soli che

ricordano che pochi anni fa un chilo di zucchero, al mercato nero, costava sessanta marchi tedeschi mentre gli stipendi non superavano i cinque" (p. 21).

È proprio ripercorrendo insieme al lettore le strade di una città che per quasi quattro anni aveva dovuto trovare il modo di non implodere nell'isolamento forzato e violento a cui era stata relegata che si allarga l'orizzonte spazio-temporale dell'attenta riflessione di Di Mare che, zoomando sull'impronta lasciata da Gavrilo Princip il giorno in cui sparò i due colpi che mutarono il futuro del mondo, ricorda come, per una macabra ironia della sorte, la Storia di un intero Secolo sia ripetutamente passata di lì: "'Il Novecento è iniziato e finito proprio qui, con gli accordi di pace del '95' pensò Marco. Il secolo più sanguinoso della storia dell'umanità aveva aperto e chiuso il suo cerchio nella capitale della Bosnia. Sarajevo aveva segnato in modo indelebile i destini di decine di milioni di persone. 'E anche il mio' concluse sorridendo" (p. 25).

Storia e storia, dicevamo; la memoria individuale che trova il proprio spazio nella collettiva, nelle vicende di quell'assedio di quasi due decenni prima. Solo ora si può approdare al 1992. Il romanzo procede, da questo momento, in un costante e stabile equilibrio stilistico e linguistico tra una narrazione giornalistica ed una pura, entrambe occasione per Di Mare di proporre riflessioni, elaborazioni di esperienze dirette professionali e umane sul ruolo del giornalista e dei mass media, sugli aspetti quotidiani della guerra e sulla deformazione che questa imprime alla vita. Con lui, inviato della tv di Stato, la Televisione guarda se stessa dall'interno, consapevole delle proprie criticità: "Quella stessa tv che aveva contribuito ad alfabetizzare l'Italia del dopoguerra era adesso diventata la causa della desertificazione espressiva in cui vivevano. I servizi televisivi pescavano in un vocabolario ridotto a un Bignamino dell'indispensabile, a un sussidiario del luogo comune" (p. 55), un sacrificio compiuto in nome di quelle "ipertrofie semantiche […] prodotte dalla necessità della sintesi" (p. 54). È lui, giornalista di guerra, ad interrogarsi sul racconto che della guerra va o viene fatto: "A cosa serve un inviato di guerra se non racconta la vita ai tempi della guerra?" (p. 102); "A Sarajevo, in quei giorni, due bambini feriti da una granata non valevano granché sul mercato della notizia" (p. 108); "Filmare bambini era una cosa al limite del lecito, e a lui non sfuggiva, certo, che costituiva un colpo sotto la cintura, una roba da tv del dolore, da carità pelosa […]. C'era qualcosa di più terribile che bombardare bambini senza famiglia? 'E allora mostriamoli i volti degli orfani, così se a qualcuno non è ancora chiara l'idea, guardandoli in faccia capirà di quale abominio stiamo parlando' si disse" (p. 110). Quella guerra che rende eccezionale ciò che in pace è fondamento della dignità umana e normale la sua mortificazione: "La gente fa la fame e vive dell'elemosina internazionale" (p. 136); "quello che a noi manca veramente non sono i soldi in sé. Ci manca una vita normale […]. Viviamo nel ricordo di quando potevamo fare una passeggiata tra i boschi, andare alla partita di basket o a farci una pizza" (p. 239). Sarajevo, fino ad allora, era stata "una delle città più aperte e tolleranti d'Europa" (p. 79), il luogo "dove le tre confessioni nate da Abramo avevano convissuto pacificamente per cinquecento anni" (p. 90), i cui abitanti avevano condiviso spazi e sentimenti "prima che ci spiegassero a colpi di granate, tutti i giorni […] che invece siamo diversi" (p. 92). Sarajevo a un passo dall'Italia, "dal paradiso all'inferno in un giro di valzer" (p. 62).

Questo mondo complesso ma solidamente composto è costituito da avvenimenti ed emozioni, da fatti storici e momenti intimistici che Franco Di Mare riesce a mantenere sempre distanti dai rispettivi eccessi dell'impersonale cronaca giornalistica e di una imbarazzante pateticità. Lo fa con uno stile ammirevolmente calibrato che ha i suoi momenti migliori nelle parti descrittive. Di Mare non impone mai un'immagine davanti agli occhi del lettore ma lo accompagna con un flusso che, di volta in volta, lo avvicinano sempre di più ad essa, rendendolo artefice quanto l'autore della rappresentazione di ogni singolo momento. Rappresentazione che è diventata televisiva ne *L'angelo di Sarajevo*, miniserie in due puntate trasmessa in prima visione il 20 e 21 gennaio 2015 su Rai 1, liberamente ispirata proprio al romanzo di Franco Di Mare, che ne è cosceneggiatore.

Torna Marco De Luca con il volto di Giuseppe Fiorello, a cui si deve l'idea della trasposizione, tornano Malina e Sarajevo. Il confronto con il romanzo non lascia dubbi sulla necessità che, cambiando *medium*, cambino le esigenze della narrazione. L'universo privato dei protagonisti viene portato all'esterno e mostrato attraverso le immagini che qui si impongono accompagnate da più fit-

ti dialoghi, mentre esplodono i rumori ovattati dalla pagina scritta. Ci sono dettagli a cui si rinuncia, altri vengono aggiunti o mutano, come il numero dei personaggi e il destino di alcuni di essi. La storia viene declinata in un linguaggio diverso da quello per cui era nata ma non per questo perde forza e incisività, non per questo dimentica la sua essenza. Dal libro alla serie televisiva cambia il momento in cui le vicende narrate entrano nella vita di chi le apprende: *Non chiedere perché* riempie la quiete della lettura, *L'angelo di Sarajevo* segue lo spettatore nella sua quotidianità domestica, spesso caotica e distratta.

Il lavoro del giornalista e quello del narratore, il racconto della Storia e l'autobiografia e le difficoltà stilistiche ed emotive della coesistenza di entrambe in un testo, il passaggio dal romanzo al prodotto audiovisivo e il ruolo della televisione nella formazione e nell'educazione: è per affrontare tali tematiche che abbiamo incontrato Franco Di Mare. Un tentativo di approfondire insieme all'autore i numerosi spunti di riflessione offerti dalla sua opera e dalla sua esperienza professionale e umana trasformatosi, sin dalle prime battute, in occasione di ulteriori e stimolanti approfondimenti.

http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/185-interviste-interviews/846-raccontare-la-realta-tra-giornalismo-e-narrazione-autobiografica-i-linguaggi-della-storia-attraverso-i-media.html

Note

[1] Edizione del romanzo di riferimento: Di Mare, F. (2015). *Non chiedere perché* (2 ed.). Milano: BestBUR.

SAGGI
Music and autobiographical writing:
individual story-telling with the methodology of musical autobiography

di *Maria Rosaria Strollo*
Università degli Studi di Napoli Federico II

Corrigendum

Nota al V. 6 N. 1 (2016) di MeTis, "Biografie dell'esistenza".
Nel citato numero della rivista è stato pubblicato l'articolo "Music and autobiographical writing: individual story-telling with the methodology of musical autobiography" nel quale, per errore materiale imputabile esclusivamente all'autore e a nessun altro, si è omesso di inserire la fonte del testo che va dal rigo 17 al rigo 26 – nel testo 'Leichter (1997; 2001) supports this premise [...] it can be inferred, stories are inextricably intertwined with memories" – e dal rigo 109 al rigo 183 – nel testo "Musicality is inherently rooted in human nature. It is ingrained [...] the unpredictability of the future" – del paragrafo 1. Introduction. L'articolo in questione, non potendosi apportare le correzioni necessarie, è stato rimosso ma, per chi lo abbia letto, si precisa che la paternità delle parti appena indicate è da attribuire a Claudia Calì, autrice di Calì C. (2015), *Music in family: experiences of mutuality in middle childhood*, dissertazione di dottorato, Degree of Doctor of Education in Teachers College, Columbia University, https://www.proquest.com/openview/340a5a95f88e64af0944ed6b1a1400c0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750 (pp. 3-4, 7-8, 11-12, 32).

SAGGI

La tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario: pratiche narrative e riflessive per abitare la disgregazione

di *Enricomaria Corbi, Pascal Perillo, Fabrizio Chello*[*]
Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa

Abstract

A partire da un approccio epistemologico che fa riferimento ad una postura criticamente realista a matrice transazionale – secondo cui la conoscenza è, in senso deweyano, il risultato di quel processo di transazione originaria e costante tra soggetto e ambiente che si dà nella pratica –, l'articolo presenta l'impianto teorico e metodologico di una ricerca empirica condotta per analizzare la trasformazione dell'identità professionale del professore universitario nell'attuale contesto di cambiamento strutturale che caratterizza il sistema accademico nazionale e internazionale.

In particolare, in una prima parte del contributo, questo cambiamento è analizzato – contro una certa rappresentazione sociale stereotipata, ampiamente diffusa tanto in ambito accademico quanto nel senso comune – come un processo le cui radici – politiche e pedagogiche – affondano in una storia di medio e lungo termine, fatta di costanti rotture e continuità, al fine di mostrare come la deriva tecnicista a cui la formazione accademica sembra essere sottoposta è il prodotto radicale di teorie e pratiche educative che fanno ricorso a una concezione solipsistica dell'apprendimento.

Contro tale deriva, nella seconda parte del contributo, si propone una rilettura in senso deweyano dei processi di apprendimento mostrando come questi siano sempre il prodotto di pratiche sociali situate all'interno di contesti organizzativi specifici, la cui disamina – attraverso pratiche di ricerca e formazione di tipo narrativo e riflessivo – consente di produrre le condizioni per possibili apprendimenti trasformativi.

Coerentemente a tale approccio epistemologico e teorico, l'ultima parte dell'articolo illustra le metodologie narrative e riflessive utilizzate in una ricerca empirica volta a esplicitare, investigare e comprendere i processi di transazione latenti e impliciti messi in atto dai professori universitari per abitare il mutamento in atto, ripensando le loro conoscenze, competenze e pratiche professionali.

Based on a transactional epistemological approach – according to whom knowledge is the product of the original and continuous transaction between subject and context developed in the practice –, the paper illustrates the theoretical and methodological frame of a research whose aim is to investigate, towards narrative and reflective practices, the transactional processes acted by academic professors to transform their own professional identity in the actual reformed scenario of university system.

By embracing a critically realist stance, the paper moves from the Deweyan notion of transaction, according to whom knowledge is the result of the original and continuous transaction between subject and context developed in the practice. Thanks to this notion, the paper presents the theoretical and methodological framework of an empirical research study, which explores the transformation of the professional identity of university professors in the contemporary scenarios of national and international academic systems marked by a constant process of reform.

[*] Il contributo è il risultato di intense discussioni, confronti, scambi di vedute che hanno caratterizzato e caratterizzano l'attività di ricerca teorica ed empirica in esso presentata, descritta e analizzata. Per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: Enricomaria Corbi paragrafo 1, Pascal Perillo paragrafo 2 e Fabrizio Chello paragrafo 3.

The contribution takes its cue from an analysis of higher education and interprets it against the backdrop of a long and medium term history, characterized by both continuity and discontinuity.

In opposition to certain stereotyped social representations, widely disseminated both in the academic discourse and, more generally, in common sense, it is argued that the technical-functionalist drift of contemporary higher education is the outcome of educational theories and practices that assume a solipsistic conception of learning.

In order to counter this technical drift, the second part proposes a Deweyan reading of learning processes, understanding them as the results of social practices, situated in specifically organizational contexts, the examination of which – through narrative and reflective devices – allows us to produce the conditions for activating paths of transformative learning. In the wake of the epistemological and theoretical approach illustrated in the first two parts, the third and last part of the contribution presents the narrative and reflective methodologies deployed within the framework of our empirical research, which has aimed at unearthing and investigating the latent and implicit transactional processes employed by professors in order to cope with and inhabit the ongoing changes of the academic system, by re-thinking and re-signifying their knowledge, competences and professional practices.

1. Abitare la disgregazione postmoderna del sistema universitario: verso una postura criticamente realista a matrice transazionale

È ampiamente diffusa, tanto nella comunità scientifica quanto nel più generale senso comune, l'idea per cui l'Università – quale istituzione educativa che più di ogni altra ha incarnato la concezione "occidentale" del nesso tra conoscenza e formazione – sia negli ultimi decenni al centro di un processo di "inusitata" mutazione, di una trasformazione cioè che può essere definita – al di là della valutazione di merito che di essa si può fornire – radicale e strutturale, profonda e costitutiva, generale e continua. Infatti, indipendentemente dalle prese di posizione esplicitate nel dibattito pubblico, tanto i fautori del cambiamento in corso quanto i suoi denigratori condividono l'opinione secondo la quale tutte le "invarianti" identitarie del sistema accademico della nostra parte di mondo – emerse, strutturate e riprodotte nel corso di una storia che affonda le sue radici nell'alto medioevo – siano oggetto di un ripensamento critico, al tempo stesso decostruttivo e ricostruttivo, che si suole etichettare come "senza precedenti" per la sua vastità e portata. Per dirlo in altri termini, si sostiene che nulla dell'Università "tradizionale" sia rimasto intatto: dalla *raison d'etre* politico-pedagogica che l'ha innervata interiormente alla concezione epistemologica e metodologica alla base delle sue attività di ricerca, dagli obiettivi agli strumenti che hanno caratterizzato la sua didattica, fino agli aspetti organizzativi e gestionali che le hanno dato forma. L'Università, sostengono in molti, così come l'abbiamo "sempre" conosciuta, è in stato di disgregazione.

Una tale rappresentazione delle attuali condizioni del sistema accademico – italiano e, più in generale, internazionale – ha, *in primis*, il merito di situare l'attenzione dell'opinione pubblica su un processo di cambiamento delicatissimo, i cui sviluppi maggiori, tanto positivi quanto negativi, sono ancora tutti da comprendere pienamente. Così come ha il merito di evidenziare il generale disorientamento di quanti – dai professori al personale amministrativo, dagli studenti alle loro famiglie, dalla scuola alle altre istituzioni educative e sociali, ecc. – si trovano a dover fare i conti con questo processo, non avendo però tutti gli strumenti necessari per analizzarlo e gestirlo in maniera strategica ed efficace. Da un altro canto, però, tale rappresentazione – sebbene largamente accreditata nelle attuali pratiche discorsive, poiché si sintonizza sul sentire degli attori sociali coinvolti e di quest'ultimo si fa portavoce –, se analizzata con maggiore attenzione, sottoponendo al vaglio critico gli argomenti su cui si fonda, pone non pochi problemi di natura teoretica, quantomeno da un punto di vista storiografico. Essa appare, infatti, elaborata su criteri argomentativi che con-fondono la percezione odierna con l'attenta ricostruzione storica, facendo così cadere l'intero discorso nelle sec-

che epistemologiche di posizioni teoriche e metodologiche ampiamente superate dal dibattito scientifico del secondo Novecento.

Dietro una tale rappresentazione dei fatti – e, in particolare, dietro espressioni come quelle poste tra apici: "occidentale", "inusitata", "invarianti", "senza precedenti", "tradizionale" e "sempre" – prende corpo la possibilità di una lettura eccessivamente semplificata dell'attuale processo di cambiamento – o, nel linguaggio sin qui utilizzato, di disgregazione – del sistema accademico, poiché fondata su un prima e un dopo che sembrano avere una valenza assoluta. La rappresentazione di cui qui si discute, infatti, sembrerebbe sottendere una concezione lineare, chiusa e fissista della storia dell'Università, dalle sue origini fino al momento in cui i movimenti di riforma di questi ultimi decenni hanno preso corpo. Sembrerebbe, per dirlo in altri termini, che tutto ciò che è avvenuto prima di tali movimenti sia ascrivibile ad un divenire fatto di continuità evenemenziali, di una staticità di fondo, di una storia "normale" o "paradigmatica" – per dirla con Kuhn (1962/1969) –, se non addirittura – senza voler qui scomodare categorie "forti", che fanno riferimento ad una concezione (ormai datata e superata) di filosofia della storia – di un progetto di senso, intrinsecamente razionale, capace di inverare, attraverso il susseguirsi dei secoli, la (sola possibile) identità culturale e morale del sistema accademico. Una lettura, questa, che ha due effetti maggiori, di natura non solo teoretica (come invece lo sono i problemi che essa pone). Da un lato, tale rappresentazione riduce, *de facto*, la complessità del processo storico di costruzione identitaria dell'Università, ipostatizzando la sua realtà plurale ad una immagine unica e statica, incancrenita e senza spessore, con l'effetto di ridurre la portata innovativa delle innumerevoli fratture quotidiane, più o meno estese e profonde, che pure hanno caratterizzato la sua evoluzione. Da un altro lato, essa amplifica la percezione delle attuali trasformazioni e del loro ruolo di rottura nella più vasta processualità storica, con l'effetto di far apparire il cambiamento in atto come un processo di disgregazione non solo senza precedenti ma anche "rivoluzionario", nel senso di disancorato dal precedente divenire, riducendo così la potenziale utilità degli elementi di comprensione che potrebbero derivare da uno scavo più rigoroso nella storia recente e passata dell'Università e, di conseguenza, da una più attenta contestualizzazione dei fenomeni in atto.

Questa operazione, a tratti semplicistica, di riconoscere una sostanziale continuità alla storia passata e di attribuire, per converso, alla più recente attualità una dimensione di profonda discontinuità va, dunque, scandagliata con maggiore acume. Limitarsi a scoprirla e a decostruirla con un'enfasi dissacrante, infatti, significherebbe commettere l'errore di rovesciare meccanicamente la prospettiva che qui si critica, leggendo in maniera altrettanto falsata, grottesca, riduzionista e stigmatizzante il rapporto – che è alla base dell'attuale cambiamento – tra il passato e il presente del sistema accademico, cadendo così nella volontà di non dare la giusta rilevanza al processo in atto, riducendolo o ad uno dei tanti passaggi minori di una Storia che è maestra di Senso (secondo la prospettiva di filosofia della storia sopra richiamata e criticata) o, al contrario, ad uno dei tanti punti-evento che compongono il divenire del tempo e il cui senso è sempre una costruzione ideologica a posteriori (secondo la prospettiva di stampo postmodernista che verrà più in basso richiamata e criticata). Sarebbe, invece, necessario – ad un respiro certamente più ampio, che oltrepassa di gran lunga la portata di questo articolo e della ricerca empirica che esso presenta – analizzare con maggiore attenzione i rapporti tra rotture e continuità nella storia dell'istituzione accademica, per comprendere al meglio il progetto politico di costruzione del significato che si snoda attraverso le stagioni di riforma che abbiamo vissuto e che stiamo vivendo.

In effetti, provando a mettere per iscritto alcuni spunti di riflessione e, dunque, ritornando alla rappresentazione stereotipata proposta *in incipit*, pensare l'intera storia dell'Università Occidentale fino agli sviluppi più recenti come un processo unitario e continuo tendente a perpetuare il medesimo orizzonte di senso ha precise conseguenze politiche. Come suggerito recentemente da Spurk (2013), tale lettura costruisce una rappresentazione ideologica, mitica e caricaturale che è più facile da maneggiare a livello discorsivo – per decostruirla, criticarla e contrastarla – tanto per coloro che sostengono le riforme in corso quanto per coloro che le osteggiano, tentando di dimostrare la loro fallacità e prospettando nuovi percorsi di uscita dalla disgregazione che stiamo vivendo. Rappresen-

tare, ad esempio, prosegue l'Autore, l'Università "tradizionale" come una torre d'avorio, come un mondo in sé concluso e autonomo, totalmente distaccato dalla realtà storica e sociale circostante – in opposizione, peraltro, alla costituzione originaria e primigenia della realtà universitaria quale universitas di cittadini (d'Alessandro, 2013) – ha permesso di introdurre nel mondo accademico nuovi elementi di dibattito. Ma ciò è stato possibile, lo si ripete, sulla base di una operazione discutibile da un punto di vista storiografico ossia sulla base di una operazione che, in nome di una falsa e inaccettabile continuità storica, ha sovrapposto, in un primo momento, la forma identitaria proposta da un particolare modello idealtipico di Università – quello dell'idealismo tedesco (Humboldt, 1795-1810/1974) – alle concrete pratiche di ricerca, formazione e gestione effettivamente agite nei diversi contesti accademici del tempo. E, in un secondo momento, tale operazione ha sovrapposto questo modello categoriale, che ha avuto la sua influenza in uno spazio-tempo specifico, alla più generale identità dell'istituzione accademica, con lo scopo di produrre una immagine che consentisse di dare maggior forza alle ragioni di una riforma strutturale del sistema.

In sostanza, sostenere in maniera generalizzata che l'Università sia sempre stata una istituzione disancorata dalla vita quotidiana, intenta solo a ricercare verità astratte senza alcuna utilità per lo sviluppo economico e culturale della cittadinanza, facendosi così promotrice di una formazione elitaria, autoritaria, passivizzante e riproduttrice dei rapporti di potere esistenti, ha permesso tanto ai movimenti di riforma dal basso, sviluppatisi tra gli anni Sessanta e Settanta, quanto ai movimenti di riforma dall'alto, che si sono imposti tra la fine del vecchio e l'inizio del nuovo millennio, di creare le condizioni socio-culturali favorevoli al recepimento delle proprie proposte – certamente diverse, se non opposte – di natura epistemologica, pedagogico-didattica e manageriale. Ossia ciò su cui si vuole porre l'attenzione è il fatto che – pur se estremamente diversi per presupposti, finalità e contenuti – i due grandi movimenti di riforma universitaria degli ultimi cinquant'anni hanno condiviso e condividono una simile rappresentazione ideologica del sistema accademico "tradizionale" e, contro questa, hanno ingaggiato una battaglia (peraltro pienamente condivisibile) volta ad aprire il sistema accademico – e più in generale, il sistema di istruzione pubblico a tutti i suoi livelli – al ruolo attivo dei soggetti in formazione e alle istanze sociali provenienti, per il primo movimento, dalle più vaste comunità di riferimento e, per il secondo movimento, dal mercato della produzione e del lavoro. Per dirlo ancora in altri termini, costruire una rappresentazione stereotipata del mondo accademico – da usare come spauracchio per segnalare la presenza di pratiche educative che non riconoscono adeguatamente l'autonomia dei soggetti in formazione e che sacrificano quest'ultima sull'altare di un "ideale", ben lontano dalla "realtà", che detta e determina lo svolgimento dei processi formativi – è servito e serve ancora oggi ad introdurre sulla scena discorsiva l'idea di una innovazione non solo auspicata ma necessaria: l'esigenza (lo si ripete, peraltro, pienamente condivisibile) di una Università capace di partecipare in maniera più diretta e attiva alle dinamiche del territorio, di accogliere le sue sollecitazioni e di costruire proposte di trasformazione sociale.

Tuttavia, il legame tra questi due movimenti di riforma non è da individuarsi solo in questa rappresentazione caricaturale, ma forse – ed è quello di cui qui si vuole discutere – questo legame è relativo alla condivisione dell'interpretazione di alcune categorie concettuali che vanno a definire quella forma di costruttivismo "ovvio", disseminato nel discorso collettivo e tendenzialmente sottratto al vaglio critico-riflessivo, che deriva da una ricezione parziale della sofisticata e variegata epistemologia costruttivista. In specie, a partire da un gesto simile a quello attuato da Eco (1990; 1997) negli anni Novanta, volto a mettere un argine a talune derive del costruttivismo pur ammettendone meriti e conquiste, la postura criticamente realista a matrice transazionale (Corbi, 2005; 2010; Corbi & Oliverio, 2013a; 2013b; Corbi & Perillo, 2014) da cui prende le mosse questo contributo ha l'obiettivo di mostrare che il vivace e plurale dibattito, tanto scientifico quanto politico, emerso negli anni Sessanta e oggi più che mai attuale, sulla necessità di trasformare l'identità dell'Università – delle sue attività di ricerca, formazione e governance – si fonda su un sostrato comune, creato da ciò che è stato appena denominato "costruttivismo ovvio". Ancor meglio, si vuole insinuare il dubbio che le diverse stagioni di riforma che si sono susseguite dagli anni Sessanta ad

oggi, pur nella loro diversità radicale, condividono la stessa enfasi ideologica attribuita alle categorie concettuali – care al costruttivismo – di "innovazione" e "apprendimento".

In particolare, per quanto concerne il primo dei due termini, il ripensamento critico dell'identità "secolare" dell'Università si fonda su quello che già Parson (1951/1981), all'alba della seconda metà del Novecento, aveva definito il fenomeno di istituzionalizzazione del mutamento ossia il fenomeno per cui la società contemporanea è strutturalmente fondata sul cambiamento o – per dirla con una espressione che in tempi recenti ha fatto scuola – su una "liquidità" endemica e sostanziale (Bauman, 2000/2002). Tuttavia, se per Parson tale istituzionalizzazione doveva essere letta alla luce della coerenza che sussiste tra i sottosistemi che compongono il più generale sistema sociale al fine di garantirne l'equilibrio e l'ordine, al contrario, nella letteratura sulla formazione ispirata ai principi del costruttivismo, la consapevolezza della liquidità porta con sé l'invito ad abbandonare modelli cognitivi e regole di vita inadeguati, cioè fondati su categorie conoscitive tendenti ad una presunta validità ontologica ed epistemica, e a costruire un'immagine nuova del mondo, lontana perciò da aspettative di stampo realista. Si tratterebbe, in ultima analisi, di sostituire ad un'idea "vetusta" di adattamento come risposta dell'individuo alle richieste di una società sostanzialmente immobile nelle sue strutture – o sarebbe meglio dire, come si accennava poco sopra, immaginata come sostanzialmente immobile – una nuova idea di adattamento come disponibilità del soggetto al cambiamento costante o meglio come disponibilità a prendere atto che non esiste una realtà oggettiva immutabile ma solo un flusso esperienziale riconducibile all'attività del soggetto.

In questa direzione, e venendo alla seconda delle due categorie sopra richiamate, la necessità di innovare il sistema di formazione accademica deriverebbe dalla mutazione dei costrutti mentali e linguistici utilizzati per costruire la realtà in seguito all'istituzionalizzazione del mutamento. Se, infatti, come si è visto, il passato è rappresentabile come una datità immobile a cui il soggetto deve sottostare, allora il presente che ad esso si contrappone non può che essere immaginato come un flusso inarrestabile che il soggetto stesso produce. Ne consegue che la formazione del soggetto non può più in alcun modo essere attuata attraverso percorsi e processi che limitano la libertà di chi apprende sulla base della richiesta di adeguamento allo status quo, bensì essa deve essere intesa come lo spazio di un protagonismo del soggetto totalmente nuovo. A differenza di quello moderno, infatti, il protagonismo soggettivista di stampo postmoderno non ha alcun vincolo: la "realtà" – tra virgolette – non costituisce un presupposto ontologico e neppure una semplice precondizione dell'operatività del soggetto, ma è il risultato di quest'ultima. Sicché, al vecchio obiettivo formativo ed educativo di apprendere dalla realtà data – vale a dire, di fare proprio ciò che è fuori di sé – si sostituisce il nuovo compito del soggetto di apprendere ad apprendere o, per utilizzare un altro giro di parole, di fare propria la modalità di far proprio. Ciò che diviene fondamentale, dunque, non è la sintonizzazione reciproca tra soggetto e mondo-ambiente: il riferimento al mondo al di fuori di sé, infatti, scompare totalmente[1], poiché ciò che è centrale è l'abilità del soggetto di ristrutturare i propri frame interpretativi in modo da essere sempre sintonizzati con l'esito infinito e sempre cangiante delle operazioni concettuali che lo stesso soggetto elabora (Corbi, 2015).

Intese in questo senso, innovazione e apprendimento sono due categorie speculari: se il mondo appare come un flusso costante, se relazioni, setting, istituzioni sono "liquide" e se si esige una capacità di far fronte ai cambiamenti, ciò che conta è, allora, la consapevolezza delle proprie strategie cognitive e la conoscenza delle proprie cornici concettuali, che sono le sole condizioni a consentire al soggetto di non andare fuori sincrono ossia di saper sempre creare un equipaggiamento concettuale funzionale alla situazione. Ma, come ha ben messo in evidenza Biesta (2010) con il suo concetto di *learnification*, una eccessiva focalizzazione sulla dimensione soggettivistica e individualistica dell'apprendimento assottiglia, riduce e, infine, disintegra il linguaggio dell'educazione che, invece, si basa su una visione eminentemente relazionale e progettuale del processo formativo. In altri termini, se non c'è, in linea di principio, una realtà comune, se l'esperienza è l'esito di una costruzione esclusivamente soggettiva, se il soggetto, in ultima istanza, si riferisce solo a se stesso, allora, ci si chiede, dove ha luogo l'educazione intesa – à *la* Dewey (1916/2000; 1938/2014) – come quella relazione comunicativa e, perciò, comunitaria che consente la riorganizzazione

dell'esperienza con l'obiettivo di aggiungervi significato ossia con l'obiettivo di produrre una crescita? Dove sono, dunque, la condivisione e l'emancipazione, quali cardini di una pedagogia critica e contemporanea, nella deriva radicale di un certo tipo di costruttivismo – che ben presto si è diffusa nelle forme del "costruttivismo ovvio" –, se quest'ultimo è orientato esclusivamente alla costruzione/revisione/selezione/eliminazione delle ipotesi operate dal soggetto?

Tale relazione tra apprendimento e crescita non pare potersi declinare, nella versione del costruttivismo sin qui discusso, nei termini della transazione, in una accezione rigorosamente deweyana del termine (Dewey, 1938/1949; Dewey & Bentley, 1949/1974), così come è alla base del nostro approccio epistemologico, teorico e metodologico. E ciò spiegherebbe in parte le ragioni del prevalere in Dewey del vocabolario dell'educazione e nel costruttivismo di quello dell'apprendimento. Ad onta di svariati tentativi di leggere Dewey costruttivisticamente e di affinità che si possono invero individuare, rimane una distanza, ad avviso di chi scrive, difficilmente colmabile tra il dispositivo teorico deweyano e quello costruttivista. Per quest'ultimo l'ambiente non ha alcuna effettiva consistenza ontologica, vi si accede solo attraverso l'attività mentale del soggetto, laddove in Dewey – nonostante anche egli non individui il criterio cardine dell'indagine nella verità come corrispondenza – non vi è alcun atteggiamento o postura teorica solipsistica. Al contrario, Dewey è così fermo nel rifiutare ogni epistemologia soggettivistica da descrivere il dubbio che innesca l'indagine come un componente della situazione stessa e non come il mero risultato delle operazioni mentali del soggetto.

In sintesi, l'interpretazione qui proposta è che l'invalere del linguaggio della learnification, a discapito di quello dell'educazione, sia proceduto di pari passo con l'affermarsi del costruttivismo nella teoria e nella pratica educativa e che tale diffusione generalizzata abbia portato ad una drastica riduzione dell'afflato sociale, civico e politico che era presente nei progetti di riforma dal basso proposti negli anni Sessanta e Settanta. Ossia l'apertura, tanto invocata da questi ultimi, da parte del sistema accademico alle esigenze del soggetto apprendente e della più vasta realtà sociale, privata di quella soggiacente dimensione comunitaria, è divenuta nel tempo la condizione di possibilità per l'emergenza di una prospettiva – quella che attualmente domina le riforme – secondo cui il soggetto in formazione, quale individuo solipsisticamente impegnato ad apprendere ad apprendere, è una risorsa da formare in vista di quella che, a più riprese, i documenti europei (Commission of the european communities [CEC], 1993; 1995; 2000; 2001; European commission [EC], 2010) hanno definito una economia della conoscenza ampiamente competitiva. Lì dove, un tale scenario richiede coerentemente e inevitabilmente, come si accennava all'inizio di questo paragrafo, una riforma radicale e generale del sistema accademico che disgreghi quella che caricaturalmente è stata definita l'identità "tradizionale" dell'Università al fine di trasformare quest'ultima in una organizzazione che – attraverso le nuove sfide della ricerca, della didattica e della *governance* – sia capace di rispondere alla richiesta di processi apprenditivi che altrove abbiamo definito "matematici" (Corbi & Oliverio, 2013c). Di apprendimenti cioè che si riferiscono alle cose nella misura in cui possono essere apprese e non nella misura in cui noi abbiamo a che fare con esse; di apprendimenti, dunque, di tipo tecnico-strumentale e non di tipo critico-riflessivo; di apprendimenti che, in ultima istanza, richiedono una riorganizzazione delle concrete pratiche di ricerca, didattica e *governance* della formazione accademica e, dunque, di una ridefinizione delle conoscenze e delle competenze che definiscono l'identità professionale dei professori universitari.

Alla luce di tali spunti di riflessione, certamente rapidi e non esaustivi, è possibile dunque parlare di disgregazione del sistema universitario solo a patto di comprendere che ciò che viene definito "sistema universitario" è qualcosa di certamente più complesso dell'immagine unica e statica, incancrenita e senza spessore a cui abbiamo fatto fin qui riferimento e che il termine "disgregazione" non si riferisce ad un evento subitaneo e istantaneo ma ad un processo che affonda le sue radici – sociali, politiche e pedagogiche – in una storia di medio e lungo periodo, fatta di costanti rotture e continuità agite dagli attori sociali nella costante relazione comunicativa con l'ambiente nel quale agiscono. È proprio questo processo di originaria e costante transazione tra gli individui e l'ambiente che la ricerca empirica che si presenta di seguito vuole investigare, al fine di comprende-

re le modalità attraverso cui i professori universitari abitano la disgregazione del sistema universitario. In particolare, l'obiettivo della ricerca – progettata e condotta presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli – è comprendere le modalità attraverso cui i professori universitari tras-formano e ri-costruiscono la propria identità professionale in relazione ai movimenti di riforma sin qui descritti. Dunque, come si vedrà nei due paragrafi successivi, l'attenzione è volta ad esplicitare, investigare e comprendere i processi di transazione latenti, impliciti e parzialmente inconsci messi in atto dai professori universitari nella loro Comunità di Pratica per riorganizzare le loro conoscenze, competenze e pratiche professionali.

2. L'approccio biografico-narrativo come metodologia di ricerca e formazione nei contesti organizzativi

Nella prospettiva, appena delineata, di una sempre maggiore learnification della formazione e, in particolare, della formazione universitaria, la cultura professionale accademica italiana, soprattutto quella di matrice umanistica, sembra sviluppare e progressivamente consolidare una certa diffidenza nei confronti di talune nuove pratiche formative e professionali che si poggiano su una visione tecnico-strumentale dell'azione. Secondo questa visione, "la pratica di un'attività implica la conoscenza di leggi e di regole invarianti e l'applicazione di principi generali, protocolli consolidati, ipotesi e verifiche a problemi specifici ed è essenzialmente un processo di scelta razionale del mezzo considerato più idoneo alla soluzione fra i mezzi a disposizione" (Rossi, 2014, p. 165). Contro di essa, la diffidenza della cultura professionale accademica vuole trovare una sua legittimazione in una costante e crescente rappresentazione della conoscenza umana come qualcosa che – così come già magistralmente aveva evidenziato Dewey (1938/1949; 1949/1974) parlando della conoscenza come risultato di una indagine che prende corpo nella pratica ossia nella transazione originaria tra soggetto e ambiente – si distanzia da una "prospettiva teorica basata sulla razionalità strumentale e sulla causalità efficiente" (Rossi, 2014, p. 165).

Sulla base di questa premessa, il tema dell'innovazione che anima tanto il dibattito politico e culturale intorno al ruolo dell'Università quanto le istanze che guidano le *governance* universitarie e le nuove pratiche (di ricerca, di didattica e di *governance*) dei docenti, non è direttamente collegato ai soli saperi scientifici, ma si realizza anche e soprattutto nell'agire quotidiano e nella trama delle relazioni che prendono forma all'interno delle organizzazioni e fuori di esse. Diventa, pertanto, fondamentale – ed è questo il presupposto teorico della ricerca empirica presentata in questo articolo – riconoscere e valorizzare il contributo che l'azione in un contesto materiale (l'Università, nel nostro caso) fornisce allo sviluppo della conoscenza scientifica intesa, a questo punto, non certo come antecedente all'agire professionale di chi "fa" l'Università (studenti, docenti, personale tecnico-amministrativo, ecc.).

Una premessa di questo tipo trova il suo fondamento nel riconoscimento dell'inestricabile rapporto che lega le pratiche lavorative ai processi formativi. Nell'esercizio della pratica professionale ogni persona deve imparare ad abitare uno spazio-tempo nel quale si sviluppano processi di apprendimento, nascono e si trasformano saperi e comportamenti, si vivono conflitti fra azioni e cognizioni che aprono la strada a bisogni di destrutturazione e ristrutturazione con funzione trasformativa (Mezirow, 1991/2003). In questo senso, nel contesto lavorativo le competenze trovano proficue possibilità di sviluppo e un aggiornamento continuo stimolato dalla costante produzione di problemi. Così come molteplici sono le forme di relazione umana che a lavoro si sperimentano quotidianamente.

È pertanto possibile guardare al contesto universitario come organizzazione all'interno della quale nascono e si sviluppano vere e proprie Comunità di Pratica (CdP) e, in questa direzione, sondare le pratiche lavorative agite dai professionisti che in essa operano, con l'obiettivo di far parlare la pratica che, secondo Wenger (1998/2006), "connota il fare […] in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività" (p. 59). La pratica, infatti, si configura come qual-

cosa che accade nel tempo e nello spazio. La sua natura storica concorre a configurarla come un vero e proprio processo mediante il quale le persone al lavoro producono conoscenza: si tratta di un'azione di tipo conoscitivo che, per essere realmente compresa dall'agente, necessita di una costante attenzione ai significati, al linguaggio, alle immagini, ai simboli, a ciò che è verbalizzato ma anche a ciò che non lo è, a criteri, ruoli, *routine*, regole di comportamento, alla cultura organizzativa e a tutte quelle relazioni che avvengono nel più ampio processo di coinvolgimento con la pratica e che afferiscono alle dimensioni implicite, tacite, inespresse che inevitabilmente emergono dalla stessa.

L'agire professionale di un docente universitario si attua attraverso una molteplicità di pratiche che, secondo Schön (1983/1993), si delineano quale insieme organizzato di "attività" regolate da una serie di "convenzioni di azioni" condivise e trasmesse all'interno di una comunità di attori o, come sostiene Wenger (2000; 1998/2006), in aggregazioni informali di attori che, nelle organizzazioni, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni, sviluppando solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significati, linguaggi (Fabbri, 2005; 2007; Wenger, McDermott & Snyder, 2002/2007). I membri di una CdP dispongono, infatti, di un repertorio condiviso di linguaggi, *routine*, sistemi di attività, storie, valori, strumenti che fissano le conoscenze, l'esperienza e la storia della comunità e le rendono riconoscibili ai partecipanti, i quali collaboreranno fino a quando persisteranno gli interessi comuni: l'appartenenza ad una CdP genera nei professori universitari processi di apprendimento partecipato, condiviso e situato (Chaiklin & Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991/2006).

All'interno di una organizzazione lavorativa, in questo caso quella universitaria, si intrecciano processi di autoformazione ed eteroformazione continua che passano attraverso la comune partecipazione (collaborativa e/o conflittuale) dei soggetti alle pratiche lavorative. Queste ultime, si offrono, se colte e valorizzate, come occasione per registrare i processi di produzione e riproduzione di conoscenze e comportamenti ma soprattutto come occasione per riflettere criticamente sull'esperienza lavorativa e sulle variabili che la connotano, in funzione di una interpretazione costante del rapporto intercorrente fra azioni (e prospettive) individuali e azioni (e prospettive) collettive. Questa seconda opportunità, se adeguatamente valorizzata e capitalizzata in termini di sviluppo di una competenza lavorativa trasversale, consente tanto al singolo quanto all'organizzazione, di "elaborare, riorientare e riprogettare la propria azione professionale, ripensare schemi, repertori, competenze, metodi, comportamenti, esperienze, significati, chiarire i rapporti tra conoscenza e azione, mezzi e fini, teoria e prassi, guadagnare consapevolezza sui propri gesti professionali e sulle componenti soggettive coinvolte nel compito" (Rossi, 2014, p. 167).

È in questo senso che l'organizzazione produce cultura. L'attività lavorativa è un'attività culturale – e questo è tanto più evidente quanto ci si colloca in una organizzazione che fa della cultura la sua cifra più propria – che si scandisce sulla base di una serie di fattori che contribuiscono a svilupparla e che entrano in gioco nello svolgimento della pratica professionale. Fra questi: il confronto con contesti non caratterizzati da ordine e stabilità e il disorientamento che ne deriva; la gestione di criticità che emergono nel corso della pratica; l'imprevedibilità degli esiti di un'azione; i vincoli contestuali; le interferenze che agiscono sull'agire professionale e sui processi decisionali (di natura tanto razionale quanto senso-emozionale); la necessità (non sempre avvertita) di sganciarsi da procedure standardizzate e procedere in maniera creativa; il confronto con le responsabilità che derivano dalle scelte di azione professionale; il conflitto valoriale con la cultura organizzativa del contesto nel quale si opera e/o con i colleghi. A voler proseguire in una semplice elencazione si individuerebbero numerosi altri fattori. Quel che però preme sottolineare con il riferimento a questi e ai tanti fattori non citati è che quando l'attenzione cade su questa dimensione dell'organizzazione – quella culturale – l'agire professionale si colloca solitamente in uno spazio di ambiguità che, a seconda dei soggetti e dei contesti, si concretizza in condotte professionali rispondenti in alcuni casi a "logiche tecniche e/o scientifiche", in altri casi, a "logiche intuitive, artistiche, discorsive, narrative, conversazionali, negoziali, metaforiche, laterali, emozionali" (Rossi, 2014, p. 168). Queste ultime, secondo Rossi (2014), "meglio di altre offrono alla complessità della vita organizzativa e all'agire un aiuto

particolare in situazioni caratterizzate da incertezza e precarietà, provvisorietà e ambiguità, unicità e non di rado conflittualità valoriale".

Sulla base del riconoscimento del valore formativo della pratica professionale e della relativa necessità di valorizzare la persona al lavoro come produttore critico di conoscenza e soggetto che partecipa dei processi trasformativi dell'organizzazione lavorativa – in senso più ampio, soggetto che vive in una tensione costante fra le politiche che regolano quel sistema di lavoro e le pratiche effettivamente agite –, il disegno di ricerca adottato per l'indagine empirica che di seguito si presenta ha inteso scegliere il dispositivo della narrazione biografica come pratica formativa e trasformativa alla quale affidarsi per far emergere quelle forme di apprendimento incidentale nelle quali si possono nascondere le "prospettive di significato" (Mezirow, 1991/2003) adottati dai soggetti che partecipano all'indagine.

Se è vero, come sostengono talune correnti di studio e ricerca – tra cui la postura criticamente realista a matrice transazionale (Corbi et al., 2014) che fonda la nostra ricerca –, che la conoscenza si origina dall'azione – configurandosi come, ad un tempo, situata, socialmente costruita ma anche custodita, trasferita e trasferibile e quindi pragmatica – e che la competenza professionale si costruisce e si affina nell'azione – e, dunque, grazie all'immersione in una pratica che, per la sua valenza formativa, concorre a determinarne la costante specializzazione/generalizzazione –, l'analisi della pratica professionale mediante il dispositivo della narrazione biografica può offrire interessanti spunti di riflessione per l'indagine che muove dalla nostra domanda di ricerca. È in questo senso che si è inteso adottare l'approccio biografico-narrativo come metodologia di ricerca e formazione nei contesti organizzativi.

Quale dispositivo interpretativo e conoscitivo che l'uomo adotta nella sua esperienza di vita (Bruner, 1991; 1990/1992), la narrazione e, in specie, la narrazione biografica consentono di dare voce e porre ad oggetto di riflessione condivisa l'esperienza personale, in vista della costruzione di un sapere collettivo frutto della condivisione di una comune esperienza di apprendimento riflessivo teso alla trasformazione di schemi e prospettive di significato adottati per esercitare un ruolo professionale, mediante l'esercizio congiunto del procedere cognitivo di tipo argomentativo e del funzionamento narrativo del pensiero (de Mennato, 2003). Narrandosi, il professionista – nel nostro caso, il professore universitario – focalizza l'attenzione su eventi particolari al fine di comprendere il significato delle azioni, ricostruendo contemporaneamente lo scenario dell'azione e lo scenario della coscienza che dà forma ai significati attribuiti al complesso campo del suo agire professionale e della più ampia cornice culturale e politica nella quale quell'agire si colloca.

La scelta di utilizzare il dispositivo narrativo è motivata, quindi, dal fatto che questa forma di pensiero produce una nuova conoscenza, frutto di una interpretazione (Lieblich, Mashiach & Zilber, 1998) che si offre alla nostra analisi nella sua funzione epistemica in quanto esplicita i posizionamenti del narratore. "Potersi raccontare è poter compiere scoperte dentro di sé e su di sé, è poter ricostruire il proprio piano di vita, è de-formarsi per poter ri-formarsi, per poter guadagnare una nuova forma, è in qualche modo un 'morire' per rinascere rigenerati" (Rossi, 2008, p. 185). Il racconto, quindi, assume una funzione chiarificatrice poiché fornisce informazioni significative ossia si pone "come luogo di *double-loop learning*, in cui non solo le azioni e i risultati, ma anche le assunzioni sottostanti sono messe a fuoco" (Pulvirenti, 2008, p. 13).

L'elemento chiarificatore dell'agire professionale del professore universitario, che è sempre socio-culturalmente situato e fondato su una intenzionalità che conferisce senso e significato alla singola azione, rappresenta l'"unità narrativa" (Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 1988/1997) sulla quale si focalizza il lavoro di decostruzione e ricostruzione dell'agire professionale, con evidenti vantaggi dal punto di vista dell'indagine sulle "conoscenze tacite" (Polany, 1967/1979) da cui molto spesso scaturiscono decisioni e scelte professionali. Si pensi, da questo punto di vista, alla valenza autoformativa (e quindi trasformativa) della scrittura narrativa (Biffi 2010; Cambi, 2010; Demetrio, 1996a; 1996b; 2007; Formenti, 1998; 2009; Formenti & Gamelli, 1998; Foucault, 1983; Kaneclin & Scaratti, 1998; Smorti, 1994; Striano, 2006).

Per queste ragioni, l'attenzione è particolarmente rivolta agli *apprendimenti di secondo livello*, "che mettono in gioco la dimensione biografica del soggetto nel senso del suo viaggio di formazione *lifelong* e la dimensione meta cioè *riflessiva* e *procedurale* delle competenze da attivare e sviluppare" (Simeone, 2014, p. 195). Così la conversazione che prende corpo fra il professionista e il gruppo di ricerca che con quest'ultimo ne indaga la pratica assume la forma della *reflective conversation with the situation* (Schön, 1983/1993; 1987/2006), nel corso della quale il pensiero emerge dal naturale intreccio relazionale, e quindi transazionale, che dà vita al racconto.

3. Il dispositivo metodologico dell'indagine e le prime ipotesi di ricerca

L'esigenza di far parlare la pratica – quale luogo in cui deweyanamente (Dewey, 1908/2008) si dà l'originaria e continua transazione tra soggetto e ambiente e, dunque, quale luogo in cui si produce socialmente e in maniera situata la conoscenza – ha indotto il gruppo di ricerca ad indagare i saperi incardinati nelle *routine* professionali sviluppate dai professori universitari all'interno di un preciso contesto organizzativo: l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, con le sue tre Facoltà (Scienze della Formazione, Lettere e Giurisprudenza). In particolare, coerentemente con l'approccio epistemologico analizzato nella prima parte di questo contributo – che fa riferimento ad una postura criticamente realista a matrice transazionale – e con il *frame* teorico illustrato nella sua seconda parte – che rilegge in senso deweyano i processi di apprendimento organizzativo –, tale obiettivo si è declinato nell'elaborazione di un impianto metodologico e, conseguentemente, nella progettazione di strumenti di indagine volti a mettere un limite ad alcune derive del costruttivismo postmodernista insite nella recente rilettura dell'approccio narrativo-biografico.

Infatti, come ha sottolineato Baldacci (2012, p. 101), nel campo della metodologia della ricerca delle scienze umane e sociali e, dunque, anche della ricerca pedagogica, si è fatta strada una prospettiva critica di ispirazione rortyana che – contrariamente al lavoro critico-comprensivo (Apel, 2000; Borrelli, 1995; Genard, 2003; Granese, 1993; Schurmans, 2006a) svolto negli ultimi tre decenni per superare le secolari dicotomie care alla gnoseologia occidentale – ha nuovamente opposto l'approccio epistemologico a quello ermeneutico. Secondo tale prospettiva, all'epistemologia spetterebbe il compito di costruire un discorso che si presume razionale, poiché fondato sulla volontà di rendere commensurabili i diversi elementi teorici ed empirici che emergono dall'attività di investigazione al fine di individuare un accordo coerente e fondato, mentre all'ermeneutica spetterebbe il compito di dare voce alle conversazioni che avvengono quotidianamente nel sociale e che riposano sul confronto tra visioni e posizioni diverse senza alcuna pretesa di individuare o raggiungere una matrice comune (Rorty, 1982/1986). Con la conseguenza che l'approccio epistemologico perpetuerebbe, agli occhi di questa prospettiva, una volontà di potere di stampo conformativo, contro la quale la ricerca critica in campo umanistico dovrebbe opporsi, facendo leva sull'ermeneutica, al fine di far emergere il potenziale potere trasformativo insito nelle concrete pratiche conversazionali (Rorty, 1998/2003).

In questo scenario binario e oppositivo, compito del ricercatore che si ispira all'approccio ermeneutico sarebbe quello – peraltro contrario allo stesso significato che il termine "ermeneutica" ha assunto in epoca contemporanea (Ferraris, 1988; 2004) – di "registrare" il più fedelmente possibile le conversazioni che gli attori sociali conducono tra sé e sé e tra sé e gli altri al fine di dar loro voce. Il ricercatore, dunque, dovrebbe svolgere, sulla base del ruolo che riveste all'interno dell'accademia e più in generale della società, una funzione di amplificazione della voce dei singoli attori, senza però interferire nella loro narrazione del reale e, dunque, allontanando dalla propria pratica professionale la pretesa di commentare le biografie esistenziali di ciascuno. Ossia, da un punto di vista metodologico, il ricercatore deve riportare le conversazioni che ha registrato senza individuare in esse una possibile coerenza interna e, ancor più, senza compararle l'una all'altra per scorgervi "rimandi", "similitudini" o "persistenze categoriali" in relazioni a variabili quali l'età, il sesso, il genere, l'orientamento sessuale, il posizionamento socio-economico, il livello di istruzione e le scelte in

campo di consumi generali e culturali (Demazière & Dubar, 1997/2000, pp. 14-32). La coerenza interna così come la commensurabilità esterna, infatti, sono intese come costruzioni ideologiche elaborate dal ricercatore per livellare le differenze individuali e interindividuali, ricomponendole in un *unicum* che non ha alcuna validità né ontologica né epistemica.

Contro una tale prospettiva, la postura criticamente realista a matrice transazionale che è a fondamento della nostra ricerca sulla tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario vuole recuperare almeno tre assunti-chiave dell'epistemologia pragmatista che si ispira alla "teoria dell'indagine" di Dewey (1938/1949). *In primis*, si vuole qui sottolineare con forza il carattere non soggettivistico della narrazione: se, infatti, la narrazione e la narrazione biografica, in specie, sono delle pratiche attraverso cui il soggetto esprime il proprio punto di vista sulle esperienze che ha vissuto direttamente o indirettamente, al tempo stesso tanto questo punto di vista sull'esperienza quanto l'esperienza stessa sono già e sempre, di per sé, il risultato di quella transazione originaria e costante tra il soggetto e l'ambiente, naturale e socio-culturale, ossia esse sono il prodotto sempre *in fieri* di quella costante triangolazione tra le varie dimensioni – oggettuali e soggettuali – dell'agire transazionale che compongono la situazione conoscitiva (Chello, 2013). Inoltre, la richiesta della non interferenza da parte del ricercatore nella "raccolta" della narrazione dell'esperienza effettuata dall'attore sociale sembrerebbe porre gli stessi problemi che, al polo opposto di un ipotetico *continuum* epistemologico e metodologico, poneva la richiesta di neutralità avanzata dagli approcci ispirati ad un realismo scientifico di tipo tradizionale: il ricercatore non può essere un mero registratore e amplificatore della narrazione altrui non solo perché seleziona, con specifici criteri, l'oggetto di ricerca e gli attori sociali da includere nel suo campione, ma ancor più perché nell'incontro con l'attore sociale la sua prossemica, la sua mimica e le manovre interlocutorie messe in atto per sollecitare l'inizio e lo sviluppo della narrazione sono le manifestazioni più evidenti del processo transazionale e negoziale in cui i due soggetti sono già immersi (Matthey, 2005). Infine, in una accezione pragmatista e specificamente deweyana, l'attività conoscitiva ha sempre uno scopo trasformativo: la ricerca deve puntare a individuare una soluzione al problema posto dalla situazione di incertezza che è a fondamento dell'indagine, con la conseguenza che il risultato a cui si perviene ha certamente un effetto sulle condizioni contestuali di partenza e tale effetto, soprattutto se migliorativo, rilancia infinitamente la funzione emancipativa e, da qui, eticopolitica della ricerca scientifica (Charmillot, Dayer & Schurmans, 2008; Orefice, 2006).

Alla luce di quanto sin qui evidenziato, indagare le *routine* professionali dei professori universitari attraverso pratiche di indagine di tipo narrativo non significa lasciare che i docenti raccontino la propria esperienza in una sorta di flusso di coscienza, bensì significa predisporsi con loro a sondare, esplicitare e rinegoziare i significati – per lo più latenti e impliciti, ma anche manifesti ed espliciti – che preesistono, sussistono e seguono la situazione conoscitiva. Ossia significa prender parte attivamente e performativamente alla narrazione che l'interlocutore offre, intendendo quest'ultima come un mezzo per entrare in quel complesso e informale sistema di azioni regolate da convenzioni, repertori semantici e valori che sono le Comunità di Pratiche. Per dirlo ancora in altri termini, e riprendendo quanto già è stato delineato nel secondo paragrafo, la narrazione che il ricercatore si presta ad ascoltare è lo spunto per innescare una conversazione negoziale che consente a entrambi i poli della relazione di accomodarsi reciprocamente in un dispositivo pedagogico di stampo riflessivo e potenzialmente trasformativo (Fabbri, 2007; Melacarne, 2011; Perillo, 2010; Striano, 2001), all'interno del quale ciascuno può riorganizzare in maniera cooperativa e negoziale l'esperienza vissuta ossia può attribuire nuovi significati alle categorie concettuali e alle sequenze azionali messe in campo nelle *routine* professionali.

Secondo tale approccio metodologico, dunque, compito del ricercatore è sollecitare, attraverso un percorso di costante apertura dello spettro rappresentazionale, i suoi interlocutori a "mettere in gioco" i significati che sono già emersi e che continuano ad emergere nella situazione conoscitiva. Significa, cioè, come sostiene Schurmans (2002), questionare l'insieme di significati passati e presenti affinché si creino le condizioni di possibilità tali per cui tanto il ricercatore quanto il suo interlocutore siano disposti a riconoscere che i significati adoperati nel quotidiano si sono spesso forgiati

all'interno del discorso dominante della comunità a cui entrambi gli attori sociali appartengono, riproducendo così una rappresentazione convenzionale e, dunque, stereotipata dell'oggetto conoscitivo al centro dell'attività di investigazione. Solo successivamente è possibile far emergere nuovi possibili significati o meglio è possibile far emergere quei significati che sono stati resi, nella processualità storica delle infinite transazioni contestuali, marginali e minori dal discorso dominante. Sicché la definizione dell'oggetto di ricerca è una dinamica che caratterizza l'intero processo di indagine e che avviene all'interno di un contesto conoscitivo caratterizzato dal confronto permanente tra il ricercatore e i suoi interlocutori sulle modalità di apprensione dell'oggetto (Schurmans, Charmillot & Dayer, 2008). Lì dove tale confronto serve, appunto, a produrre quell'allargamento semantico, concettuale e rappresentazionale dell'oggetto di ricerca – insomma, quell'apertura di senso – che è la sola possibilità che abbiamo per restituire, dell'oggetto di ricerca, una immagine complessa e plurale (Schurmans, 2006b).

Al fine, dunque, di produrre un'apertura dello spettro rappresentazionale relativo sia al processo di disgregazione postmoderna del sistema universitario sia alla conseguente tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario, si è elaborato un disegno di ricerca che – sulla base della schematizzazione del processo di indagine di stampo comprensivo-transazionale (Schurmans, 2009) – prevede quattro fasi:

1. una prima fase, di esplorazione non strutturata, ha l'obiettivo di far emergere le questioni iniziali della ricerca, derivanti dall'osservazione quotidiana e dall'analisi della letteratura sul tema, e di trasformarle in questioni ancorate al terreno di indagine, attraverso una serie di strumenti di indagine non standardizzati come i colloqui informali, le riunioni e i seminari svolti con i docenti universitari;
2. una seconda fase, di esplorazione strutturata, si caratterizza per la definizione degli strumenti di indagine standardizzati e, in particolar modo, per l'elaborazione della griglia di intervista semi-strutturata, frutto di un processo transazionale tra il gruppo di ricerca e alcuni interlocutori privilegiati che si sono prestati a simulare il momento di conduzione dell'intervista;
3. una terza fase, di negoziazione cooperativo-conflittuale, prevede la conduzione delle interviste semi-strutturate con il fine di produrre con i partecipanti alla ricerca una serie di ipotesi ancorate sul processo di trasformazione concernente, in maniera circolare, il sistema universitario nel suo insieme, la cultura organizzativa dell'Ateneo in cui la ricerca è condotta, le pratiche professionali dei gruppi di ricerca in esso presenti e le identità professionali dei singoli professori;
4. una quarta fase, di validazione finale, punta a raggiungere quel livello di saturazione dell'informazione tale per cui l'indagine non riesce più a produrre, in quello specifico contesto spazio-temporale, avanzamenti ulteriori in termini di analisi, riflessione e possibile trasformazione dei significati di partenza e, dunque, può dirsi conclusa.

In particolare, nella prima fase di investigazione, grazie alla partecipazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli alla costituzione di un Osservatorio Regionale sulle pratiche di ricerca, didattica e *governance* diffuse nel sistema universitario Campano, si è avuta la possibilità di creare uno spazio di riflessione condivisa e partecipata all'interno e all'esterno dell'Ateneo sulle pratiche professionali agite da tutti i livelli della gerarchia accademica. Tale possibilità di osservazione, analisi, formalizzazione e possibile trasformazione delle *routine* lavorative, oltre a consentire un miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza delle procedure e delle *performance* che caratterizzano i nostri servizi, è servita ad analizzare, con una comunità di esperti – i Delegati di Ateneo e di Facoltà –, le pratiche progettate e messe in atto per gestire l'attuale processo di trasformazione del sistema universitario. Lì dove il risultato più evidente di tale esplorazione non strutturata è stata la restituzione, da parte dei nostri interlocutori, del sentimento di incertezza che provano e che è dovuto alla difficoltà di riprodurre, nell'attuale contesto lavorativo, gli schemi di azione e di significato

che costoro hanno acquisito nel corso della loro carriera professionale e, dunque, che è dovuto alla difficoltà di rivedere le proprie conoscenze e competenze così come di sviluppare nuovi saperi e capacità.

Tale incertezza, dunque, genera una frattura rilevante tra il soggetto, con i suoi schemi mentali, e il sistema di regole, valori e significati che sono già emersi o che stanno emergendo nell'ambiente in cui il soggetto agisce. Tale frattura pone il soggetto di fronte ad un duplice scenario: da un lato, il possibile indebolimento del proprio profilo identitario e, dunque, della propria azione professionale, da un altro lato, la possibilità di trasformare questo profilo identitario agendo contemporaneamente su di sé e sul contesto, alla ricerca di una soluzione che possa riequilibrare la situazione di incertezza. Il primo scenario spesso coincide con un blocco momentaneo dell'azione del soggetto e con l'assunzione di una postura azionale che Schurmans (2001) chiama "agentità": il soggetto si percepisce come agito dalla situazione di incertezza e, dunque, non si attribuisce lo statuto di autore della propria azione. Il secondo scenario, invece, coincide con una intensa attività azionale e con l'assunzione di una postura che Schurmans chiama "attorialità": il soggetto si percepisce come autore o co-autore dei tentativi di risoluzione della situazione di incertezza che sta vivendo. Questi due scenari possono assumere la configurazione di opzioni opposte e non conciliabili, così come lascerebbe intendere, a tutta prima, la rappresentazione dominante – spesso presente nella comunità accademica nazionale – del vasto e generale processo di riforma del sistema universitario. La rappresentazione maggioritaria, infatti, sembrerebbe descrivere il movimento riformistico come un insieme di imperativi caduti dall'alto e che dominano la vita professionale dei ricercatori e dei professori universitari, i quali non possono fare altro che adeguarsi passivamente alle innovazioni che il sistema impone nell'ambito della ricerca, della didattica e della *governance*. Tuttavia, questi due scenari possono intrecciarsi reciprocamente, così come abbiamo constatato con la maggior parte dei nostri interlocutori. Questi ultimi, infatti, basculano tra le due posture azionali appena descritte, riconoscendosi, anche se solo parzialmente e/o momentaneamente, la capacità d'agire in modo strategico ossia la capacità d'agire in maniera problematizzante, creativa e innovativa rispetto agli imperativi posti dal sistema.

Attraverso questa prima fase del processo di indagine, dunque, è emerso un primo possibile ventaglio di significati – sebbene binario – che possono essere agiti al di là della rappresentazione dominante della riforma del sistema universitario. Inoltre, questa prima esplorazione non strutturata del campo di indagine ci ha permesso di divenire maggiormente consapevoli del fatto che la possibilità di allargare lo spettro rappresentazionale è strettamente collegata alla possibilità di attenzionare, attraverso pratiche di indagine narrative e riflessive, i discorsi e le pratiche che i professionisti agiscono nel loro quotidiano. Sono, infatti, le pratiche a consentire un accesso più diretto ai processi transazionali tra soggetto e ambiente e, per questo motivo, il nostro interesse di ricerca si è spostato progressivamente verso gli stili azionali dei nostri interlocutori, intesi quali indizi capaci di esplicitare gli apprendimenti – formali, non formali e informali così come pregressi o attuali – che vengono messi in gioco o prodotti per rispondere alle nuove richieste del sistema. Con la conseguenza che le questione ancorate al campo di ricerca, a cui si è pervenuto mediante questa esplorazione non strutturata, si interrogano sul ruolo rivestito e sulle interazioni che sussistono tra, da un lato, il *frame* conoscitivo formale – derivante dalla specializzazione in un certo settore scientifico-disciplinare – e, da un altro lato, il *frame* conoscitivo non-formale e informale – derivante dalle esperienze di vita quotidiana, come quelle familiari e del tempo libero – rispetto alla strutturazione e alla diffusione delle *routine* professionali dei professori universitari e rispetto alla loro percezione della cosiddetta disgregazione postmoderna del sistema universitario.

A partire dalla definizione delle questioni ancorate al campo di ricerca, quali risultato della prima fase dell'indagine basata su una esplorazione non strutturata, l'attività d'ampliamento dell'orizzonte di senso attraverso pratiche di tipo narrativo e riflessivo è proseguita, nella seconda fase, con una esplorazione avente un carattere maggiormente strutturato sia da un punto di vista teorico-concettuale sia da un punto di vista empirico-metodologico. Questa seconda forma di esplorazione ha consentito, coerentemente con i principi epistemologici e metodologici sin qui delineati, di

giungere alla definizione negoziata dello strumento di indagine: se, infatti, l'indagine deve "cercare di far addivenire con gli altri ciò che non si pensa piuttosto che verificare sugli altri ciò che già si pensa" (Laplantine, 1995, p. 186), allora tra gli strumenti di ricerca qualitativa a caratura narrativa e riflessiva si è scelto di utilizzare l'intervista semi-strutturata.

Tale scelta deriva dalla seguente considerazione: se l'intervista strutturata (il questionario) non consente un confronto esplicito tra intervistatore e intervistato sull'oggetto di indagine – poiché le domande, anche se a risposta aperta, sono già decise e, dunque, influenzano, se non addirittura determinano, il percorso interpretativo che l'intervistato deve mettere in atto per rispondere alle sollecitazioni ricevute, conformando così la sua visione dell'oggetto di ricerca a quella proposta dall'intervistatore –, anche l'intervista non strutturata può giungere ad esiti simili. Infatti, in maniera opposta ma similare, l'intervista non strutturata (il racconto delle storie di vita) può risultare uno strumento che non lascia spazio al confronto e alla negoziazione tra intervistatore e intervistato poiché, nella sua forma più radicale, come si è cercato di illustrare all'inizio di questo paragrafo, si caratterizza come una narrazione che l'intervistato conduce e che l'intervistatore non può questionare. Sicché l'intervista semi-strutturata, con la sua griglia di domande-stimolo, consente, al tempo stesso, all'intervistato di avere lo spazio cognitivo per proporre la propria interpretazione dell'oggetto di indagine, contrariamente a quanto avviene nell'intervista strutturata, e all'intervistatore di avere quello spazio di manovra per orientare l'intervista verso la costruzione di un prodotto transazionale condiviso, contrariamente a quanto avviene nell'intervista non strutturata.

Sulla base di questa scelta metodologica, si è proceduto alla costruzione della griglia di intervista suddivisa in sei sezioni [2], caratterizzate da domande-stimolo sufficientemente generali e aperte, corredate da eventuali domande più puntuali che l'intervistatore può utilizzare nel caso in cui il suo interlocutore manifesti dubbi sul significato da attribuire alle questioni poste, resti in un silenzio prolungato od orienti l'intervista verso discorsi troppo lontani dall'oggetto di indagine. Lì dove le domande-stimolo non chiedono all'interlocutore di focalizzare la propria attenzione immediatamente su temi generali quali la disgregazione postmoderna del sistema universitario e la trasformazione dell'identità professionale del professore universitario, ma sondano questi temi a partire da elementi rispetto ai quali l'interlocutore può mostrare un maggiore interesse: "la griglia di intervista si interessa così ai vissuti della formazione, alla risoluzione dei problemi incontrati sul lavoro e alle risorse che servono ad agire in maniera legittima e conforme sul piano professionale" (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 198). Le domande più puntuali di rilancio, invece, specificano la direzione dell'intervista verso le questioni degli apprendimenti formali, non formali e informali – pregressi o attuali – messi in campo o elaborati dall'intervistato per fare fronte alle trasformazioni della sua pratica professionale. Si è deciso così di posizionare in una collocazione apparentemente secondaria – ossia nelle domande di ripresa – questo tema che, invece, emerge come prioritario dalle questioni di ricerca ancorate al terreno di indagine, poiché si è ritenuto che se gli apprendimenti formali, non formali e informali emergono dalla riflessione dell'intervistato senza che l'intervistatore li debba specificamente sollecitare, allora le questioni di ricerca ancorate assumono una maggiore forza in termini di congruenza epistemologica e metodologica con il dispositivo di ricerca.

In questa direzione, ad esempio, la prima delle domande-stimolo proposte sollecita l'intervistato a parlare liberamente, senza una focalizzazione precisa, del suo processo di formazione professionale al fine di ricostruire, con l'aiuto dell'intervistatore, la genesi di un interesse per la ricerca scientifica e la didattica universitaria, interesse trasformatosi poi in una professione. Questo *incipit* narrativo e autobiografico, apparentemente lontano dai temi della ricerca, ha lo scopo di far entrare con maggiore calma l'interlocutore all'interno del dispositivo transazionale di formazione e di possibile trasformazione: il ricordo delle esperienze passate – in alcuni casi anche molto lontane nel tempo – consente, infatti, di mettere sul piano della discussione la rappresentazione attuale delle pratiche formative e professionali passate e, da qui, di ingaggiare un confronto tra il sistema di significati adoperato dall'intervistato per parlare della sua storia e quello utilizzato per parlare del suo presente. Tale confronto serve tanto all'intervistato quanto all'intervistatore per comprendere, in maniera indiretta, se vi sono delle trasformazioni nelle rappresentazioni mentali e sociali che sono mobilitate

per descrivere le conoscenze, le capacità, le competenze che un professore universitario dovrebbe possedere così come le responsabilità e i compiti che dovrebbe assolvere.

Tale andamento narrativo e autobiografico viene mantenuto costante per tutto lo svolgimento dell'intervista, ma raggiunge un nuovo *acme* – oltre a quello dell'*incipit* – nella parte finale, in cui l'intervistatore chiede all'intervistato di rivolgere un messaggio ai propri colleghi e/o ai decisori politici sui temi trattati nel corso del colloquio. Questo momento in cui l'intervistatore, con il suo dispositivo analitico di stampo negoziale, "indietreggia" per lasciare spazio all'interlocutore ha lo scopo di avere un "ritorno" sul possibile processo di apprendimento trasformativo che il dispositivo di indagine si pone di supportare: quanto il messaggio proposto riprende i significati negoziati nel corso dell'intervista e, dunque, quanto questo messaggio porta con sé una traccia dell'attività di apertura dello spettro rappresentazionale? Ossia quanto l'intervista è servita quale occasione per riflettere criticamente sull'esperienza professionale e sugli schemi e le prospettive di significato ad essa sottesa e, dunque, quale occasione per mettere in atto un esercizio cognitivo di tipo ricostruttivo, riflessivo e argomentativo?

Tali questioni, tuttavia, non sono da porre solo per l'intervistato, ma anche per l'intervistatore. Di quali apprendimenti, ad esempio, l'intervistatore, attraverso la conduzione dell'intervista, è divenuto consapevole sia rispetto alla metodologia e agli strumenti di ricerca impiegati sia rispetto alle rappresentazioni dell'oggetto di ricerca di cui è inevitabilmente portatore? In questo senso, le interviste di prova che sono state effettuate nella seconda fase dell'indagine così come le interviste standardizzate che si stanno effettuando nell'attuale terza fase servono, per quanto concerne la dimensione metodologica, a raffinare lo stile comunicativo verbale e non verbale dell'intervistatore, a migliorare l'argomentazione delle domande-stimolo e a introdurre, attraverso le domande di ripresa, nuovi elementi di riflessione. Allo stesso modo, il dispositivo di indagine serve al ricercatore per riflettere, *in itinere*, sul progressivo ampliamento della significazione che le interviste a matrice transazionale producono e, dunque, a scoprire – passaggio dopo passaggio – nuove facce o immagini dell'oggetto di ricerca, le quali lo inducono a riflettere ricorsivamente sui presupposti epistemologici, teorici e metodologici dell'attività di indagine così come sulle questioni iniziali e sulle ipotesi ancorate, procedendo così a una prima forma di restituzione dei risultati della ricerca (Dayer, Schurmans & Charmillot, 2014).

In conclusione, dunque, è possibile sostenere che, alla luce di un approccio epistemologico e metodologico criticamente realista a matrice transazionale, la narrazione e la narrazione biografica sono da intendersi come dispositivi formativi di ricostruzione riflessiva dei significati che consentono tanto al narratore quanto all'ascoltare di assumere un ruolo di attiva partecipazione al processo di transazione tra soggetto e ambiente. Lì dove, dunque, questa riorganizzazione dell'esperienza non è da intendersi, come un certo costruttivismo postmodernista ha preteso, quale interpretazione infinita e senza limiti, bensì essa ha a che fare con le condizioni di possibilità che la situazione conoscitiva stessa, nel suo divenire, pone.

Note

[1] Per Ernst von Glasersfeld (1995/1998), che del costruttivismo rappresenta l'ala più radicale, i processi di apprendimento sono esclusivamente "una faccenda soggettiva". Infatti, se anche esistesse una realtà oggettiva immutabile, la possibilità di pervenire alla sua conoscenza vera, obiettiva e neutrale presupporrebbe (cosa impossibile) un accesso alla realtà indipendentemente dalle operazioni del soggetto osservatore. Di qui la necessità di sostituire la teoria della verità come corrispondenza con lo strumentalismo gnoseologico: il mondo è una "ipotesi" costruita dal soggetto non per soddisfare un desiderio di conoscenza, non per "adeguare" le rappresentazioni mentali alla realtà del mondo esterno. L'apprendimento, infatti, anche nei suoi aspetti propriamente cognitivi, non è orientato all'accertamento della verità, ma è uno strumento rivolto a conseguire obiettivi relativi all'aggiornamento continuo e costante dell'attività del soggetto.

[2] La prima sezione dell'intervista è di tipo introduttivo, attraverso essa infatti l'intervistatore introduce l'intervistato al tema dell'intervista, gli assicura l'anonimato e gli chiede il permesso di registrare il collo-

quio. La seconda sezione spinge l'intervistato a narrare il proprio percorso professionale, dall'emergenza del suo interesse per la ricerca scientifica e la didattica universitaria fino alla trasformazione di questo interesse in attività professionale consolidata. Le sezioni tre, quattro e cinque si soffermano sui tre attuali principali settori di attività professionale del docente universitario: la ricerca, la didattica e la governance. La sesta e ultima sezione mira, da un lato, a condividere ulteriormente con l'intervistatore il significato da attribuire alle trasformazioni della pratica professionale del professore universitario e, da un altro lato, a chiedere all'intervistatore di indirizzare un messaggio ai colleghi e/o ai responsabili.

Bibliografia

Apel, K. O. (2000). *La controverse Expliquer-Comprendre. Une approche pragmatico-transcendantale*. Paris: Cerf.

Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educative. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 97-106.

Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata nel 2000).

Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publishers.

Biffi, E. (A cura di). (2010). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Rho: Striper.

Borrelli, M. (1995). La ricostruzione della pedagogia come scienza – o della pedagogia come ermeneutica critico-dialettica. In M. Borrelli (A cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1 (pp. 59-75). Cosenza: Pellegrini.

Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà". In M. Ammanniti & D. N. Stern (A cura di), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Bari: Laterza.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1990).

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Chaiklin, S., & Lave, J. (1993). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Charmillot, M., Dayer, C., & Schurmans, M.-N. (Eds.). (2008). *Connaissance et émancipation. Dualismes, tensions, politique*. Paris: L'Harmattan.

Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives: la place du terrain dans la construction de l'objet. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-203). Bruxelles: De Boeck.

Chello, F. (2013). La transazione: una categoria pedagogica. In F. Chello (A cura di), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica* (pp. 3-44). Napoli: Liguori.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Commission of the European Communities (1993). *White Paper on Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century*, COM(93) 700 final. Brussels: Commission of the European Communities: Disponibile in:
http://europa.eu/documentation/officialdocs/whitepapers/pdf/growth_wp_com_93_700_parts_a_b.pdf [03 aprile 2016].

Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, COM(95) 590 final. Brussells: Commission of the European Communities. Disponibile in:
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf [03 aprile 2016].

Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, SEC(2000) 1832 final. Brussels: Commission of the European Communities. Disponibile in:
http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf [03 aprile 2016].

Commission of the European Communities (2001). *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM(2001) 678 final. Brussels: Commission of the European Communities. Disponibile in:
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF [03 aprile 2016].

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1997). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo. (Opera originale pubblicata nel 1988).
Corbi, E. (2005). *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*. Milano: FrancoAngeli.
Corbi, E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
Corbi, E. (2015). L'interesse educativo di realismo e costruttivismo. Note per una riflessione pedagogica. In S. Ulivieri, L. Cantatore & F. C. Ugolini (A cura di), *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED* (pp. 487-494). Pisa: Edizioni ETS.
Corbi, E., & Oliverio, S. (A cura di). (2013a). *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Corbi, E., & Oliverio, S. (A cura di). (2013b). *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Corbi, E., & Oliverio, S. (2013c). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8, 1, 183-199.
Corbi, E., & Perillo, P. (A cura di). (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesi di una pedagogia in situazione.* Lecce: Pensa MultiMedia.
d'Alessandro, L. (2013). Università Quarta Dimensione. Una civitas educationis tra passato e futuro. Civitas educationis. *Education, politics and culture*, 2, 1, 15-33.
Dayer, C., Schurmans, M.-N., & Charmillot, C. (Eds.). (2014). *La restitution des savoirs: un impensé des sciences sociales?*. Paris: Harmattan.
Demazière, D., & Dubar, C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1997).
de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Edizioni Guerini e Associati.
Demetrio, D. (1996a). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Demetrio, D. (A cura di). (1996b). Il metodo autobiografico. *Adultità*, 4.
Demetrio, D. (A cura di). (2007). *Per una pedagogia e didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1938).
Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Scandicci: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1916).
Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1938).
Dewey, J., & Bentley, A. F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1949).
Dewey, J. (2008). La realtà possiede carattere pratico? In J. Dewey (R. Frega a cura di), *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*. Macerata: Quodlibet. (Opera originale pubblicata nel 1908).
Eco, U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
Eco, U. (1997). *Kant e l'ornitorinco*. Milano: Bompiani.
European Commission (2010). *Communication from the Commission: Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM(2010) 2020 final. Brussels: European Commission. Disponibile in:
http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf [03 aprile 2016].
Fabbri, L. (2005). Pluralità di attori e comunità di pratiche. Tra cambiamento organizzativo e sviluppo professionale. In B. Rossi (A cura di), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento. Nuovi scenari lavorativi* (pp. 29-53). Roma: Carocci.
Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
Ferraris, M. (1988). *Storia dell'ermeneutica*. Milano: Bompiani.
Ferraris, M. (2004). *L'ermeneutica.* Roma-Bari: Laterza.
Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
Formenti, L. (A cura di). (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erikson.

Formenti, L., & Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Foucault, M. (1983). La scrittura di sé. *Aut-aut*, 195-196, 5-18.

Genard, J. L. (2003). Quelques réflexions sur la solution proposée par K. O. Apel à la controverse expliquer-comprendre. In N. Zaccaï-Reyners (Ed.), *Explication-compréhension. Regards sur les source set l'actualité d'une controverse épistémologique* (pp. 87-113). Bruxelles: Édition de l'Université de Bruxelles.

Glasersfeld, E. von (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva. (Opera originale pubblicata nel 1995).

Granese, A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta*. Firenze: La Nuova Italia.

Humboldt, W. von (1974). *Università e umanità*. Napoli: Guida. (Opera originale pubblicata nel 1795-1810).

Kaneclin, C., & Scaratti, G. (A cura di). (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Kuhn, T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1962).

Laplantin, F. (1995). *L'anthropologie*. Paris: Payot.

Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson. (Opera originale pubblicata nel 1991).

Lieblich, A., Mashiach, R. T., & Zibler T. (1998). *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation*. London: Sage.

Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain: cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeo. European Journal of Geography*, 312. Disponibile in:
https://cybergeo.revues.org/3426 [03 aprile 2016].

Melacarne, C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaele Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1991).

Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche.* Vol. 1*: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Napoli: Liguori.

Parson, T. (1981*). Il sistema sociale*. Milano: Comunità. (Opera originale pubblicata nel 1951).

Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Napoli: Liguori.

Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando. (Opera originale pubblicata nel 1967).

Pulvirenti, F. (A cura di). (2008). *Pratiche narrative per la formazione*. Roma: Aracne.

Rorty, R. (1986). *Conseguenze del pragmatismo*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1982).

Rorty, R. (2003). *Verità e progresso. Scritti filosofici*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1998).

Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.

Rossi, B. (2014). Costruzione e sviluppo della professionalità. Il potere formativo della pratica. In E. Corbi & P. Perillo (A cura di), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* (pp. 165-182). Lecce: Pensa MultiMedia.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1983).

Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli. (Opera originale pubblicata nel 1987).

Schurmans, M.-N. (2001). La construction de la connaissance comme action. In J. M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles: De Boeck.

Schurmans, M.-N. (2002). Typologie des solitudes. In J.-C. Lemaire (Ed.), *La pensée et les hommes. Solitudes imposées, solitudes choisie* (p. 15-24). Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

Schurmans, M.-N. (2006a*). Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève: Université de Genève.

Schurmans, M.-N. (2006b). Comprendre la construction de la connaissance. In F. Farrugia (Ed.), *L'interprétation sociologique. Les auteurs, les théories, les debats* (pp. 85-95). Paris: L'Harmattan.

Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 177, 91-103.

Schurmans, M.-N., Charmillot, M., & Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 299-318). Bruxelles: De Boeck.

Simeone, D. (2014). La supervisione nelle professioni educative: uno spazio per apprendere dall'esperienza. In E. Corbi & P. Perillo (A cura di), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* (pp. 183-198). Lecce: Pensa MultiMedia.

Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza* sociale. Firenze: Giunti.

Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Striano, M. (2006). La narrazione come dispositivo riflessivo. *Quaderni di didattica della scrittura*, 6, 45-52.

Spurk, J. (2013). Bildung ou benchmarking. Dynamiques des universités en Europe. *Civitas educationis. Education, politics and culture*, 2, 1, 35-56.

Wenger, E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi organizzativi*, 1, 11-33.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1998).

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati. (Opera originale pubblicata nel 2002).

SAGGI

Narrazione ed educazione.
Lo spazio della ri-nascita e della ri-creazione

di *Marinella Attinà, Paola Martino*[*]
Università degli Studi di Salerno

Abstract

Il presente contributo tenta di affrontare, mediante una ricentralizzazione pedagogica della scrittura autobiografia, il tema della formazione di sé.

L'autobiografia se, da una parte, è lo spazio di una narrazione identitaria che non vuole dirsi orfana e che non oblia la sua natura mitopoietica, dall'altra, è il luogo in cui, attraverso la mediazione del segno che si fa ricordo, intessuto com'è di senso e temporalità, l'io si scopre già immediatamente altro. *Autós* e *bíos* si ritrovano intessuti, intrecciati mediante *graphein*, ma il segno, la scrittura, che non può sfuggire alla tirannia dell'opacità, è anche il luogo in cui l'io nel raccontarsi, nel consegnarsi attraverso la narrazione di sé, nel lasciar *transitare la verità*, si fa relazione; quest'ultima *è già un racconto in attesa* (Demetrio, 1996).

La *biografia dell'esistenza* è quel processo di scrittura che liberamente *natura*, germina, se stesso, lo spazio in cui l'io diviene *vettore di esperienze* e cede ad un movimento, costante e infinito, che fecondamente crea e ri-crea, legge e ri-legge, scrive e ri-scrive se stesso. Una vita che si padroneggia, domina, appropria, attraverso quell'elemento di mediazione che è *graphein*, dà senso all'esistenza attraverso un'autoriflessione che si nutre dell'atmosfera narrativa, di quell'intreccio pluritemporale dove coesistono passato, presente e futuro, in una sequenza stratificata e non meramente cronologica.

Se la scrittura di sé è, da una parte, un modo per *vedersi attraverso* e per lasciar spazio, attraverso una riflessione costante e consapevole sui propri vissuti, al darsi di un momento formativo, *ri-creativo*, dall'altra, è anche il luogo in cui può *prendere forma* una *ri-creazione* di quella agenzia paidetica che è la scuola.

Partendo da un'analisi preliminare, tendente a coglie gli aspetti eccentrici propri della scrittura che dice 'io' e le implicazioni educative dell'autonarrazione, si tenterà di far esorbitare, abitando quegli spazi letterari, disobbedienti a qualsiasi intenzionalità pedagogica, il discorso sulla scuola da un piano meramente formale per ricercare nei chiaroscuri della scrittura di autori come Antonio Scurati, Sandro Onofri, Marco Rossi-Doria, un possibile luogo per mettere a fuoco, mediante una singolare e divergente dilatazione dello sguardo pedagogico, la relazione insegnamento-apprendimento, docente-discente.

Alla luce di tali premesse i *passaggi testuali* degli autori soprarichiamati, tratti da alcuni romanzi scelti, fungono da *pre-testo*, in senso figurato, metaforico, per narrare, attraverso la parola scritta, evocata, la relazione educativa tra adolescenti e docenti in quel luogo istituzionale e comunitario che è la scuola. Questi *passaggi* offrono, intenzionalmente o involontariamente, spaccati della e sulla scuola, della e sulla fenomenologia adolescenziale, che inducono noi, lettori silenziosi, a riflettere su tematiche educative lungo coordinate argomentative che trascendono, forse, le stesse intenzioni degli autori. Questi luoghi testuali, non formalmente rappresentabili nel frame pedagogico, si offrono come occasioni preziose per cogliere specificità educative derivanti da quel mondo caotico, rumoroso, non facilmente udibile e prevedibile che è la scuola.

[*] Il saggio è l'esito del lavoro coordinato delle autrici. Nello specifico Marinella Attinà è autrice del paragrafo 2 (Scrivere di sé, scrivere di scuola: riflessi pedagogici) e Paola Martino del paragrafo 1 (Vedersi attraverso. Autobiografia e formazione di sé).

This article tries to tackle the subject of self-formation through a pedagogical recentralisation of the autobiographical writing. If, on the one hand, autobiography is the space of an identity narration that refuses to define itself orphan and does not forget its mythopoeic nature, on the other hand it is the place where, through the mediation of the sign that turns into memory, imbued with sense and temporality as it is, the ego immediately realizes to be Other.

Autós and *bíos* are interwoven, intertwined by *graphein*, but the sign, the writing, which can't escape the tyranny of opacity, is also the place where, by telling about himself, giving himself up through self-narration, letting *the true transit*, the ego turns into relationship, and this latter *is already an expecting story* (Demetrio, 1996). The *biography of the existence* is that writing process which natures itself freely, the space where the ego becomes *vector of experiences* and cedes to a constant, infinite movement that fruitfully creates and re-creates, reads and re-reads, writes and re-writes itself. A life that masters itself, dominates, appropriates, through that mediation element that is *graphein*, and gives meaning to the existence through a self-reflection that feeds on a narrative atmosphere, on that multitemporal plot where past, present and future coexist in a stratified, not mere chronological sequence. If, on the one hand, self-writing is a way to *see oneself through* and to leave room to the occurrence of a formative*, re-creational* moment through a constant and conscious reflection on the own past, on the other hand it is also the place where a *re-creation* of that paidetic agency which is the school can *take shape*.

Starting with a preliminary analysis, which tends to detect eccentric aspects peculiar to the writing that says "I", as well as educational implications of self-narration, an attempt will be made to let the discourse on school go beyond mere formal terms by inhabiting those literary spaces that disregard any pedagogical intentionality, in order to seek, in lights and shades of texts of authors such as Antonio Scurati, Sandro Onofri and Marco Rossi, a possible place to focus the teaching-learning, teacher-learner relationship through a singular, divergent expansion of the pedagogical view. On this basis, *textual passages* of the authors mentioned above, drawn from selected novels, shall act as a pre-text, both in a figurative and in a metaphorical sense, in order to narrate, by the means of a written, evoked word, the educational relationship between adolescents and teachers in that institutional community place that is the school. These *passages* intentionally or involuntarily offer cross-sections of and about the school, of and about adolescence phenomenology, which lead us, silent readers, to reflect upon educational issues moving along argumentative coordinates that transcend, perhaps, the very intentions of the authors. These textual places, formally not representable in the pedagogical frame, shall serve as valuable occasions to detect educational specificities that derive from that chaotic, noisy, hardly audible and foreseeable world that is the school.

"Essere nel libro. Apparire nel libro delle domande, farne parte;
portare la responsabilità di una parola o di una frase,
di una strofa o di un capitolo […]
esistere è crescere con il proprio nome".
E. Jabès

"La mia nascita mi apparve come un male necessario,
come un'incarnazione del tutto provvisoria
che avrebbe preparato la mia trasfigurazione:
per rinascere bisognava scrivere".
J. Sartre

1. Vedersi attraverso. Autobiografia e formazione di sé

"Mi inoltro in un'impresa senza precedenti, l'esecuzione della quale non troverà imitatori. Intendo mostrare ai miei simili un uomo in tutta la verità della sua natura; e quest'uomo sarò io"

(Rousseau, 1994, p. 5). È con questo incipit che Rousseau dà forma al suo *ritratto d'uomo* ne *Le confessioni.*

Chi è questo 'io' e quale verità può darsi attraverso questa soggettività che scrive 'io'? Chi è questo macintyriano *narratore di storie che aspira alla verità* (MacIntyre, 1993, p. 258) mediante la comprensione della sua stessa esistenza?

L'autobiografia se, da una parte, è lo spazio di una narrazione identitaria che non vuole dirsi orfana e che non oblia la sua natura mitopoietica, dall'altra, è il luogo in cui, attraverso la mediazione del segno che si fa ricordo, intessuto com'è di senso e temporalità, l'io si scopre già immediatamente altro.

Autós e *bíos* si ritrovano intessuti, intrecciati, mediante *graphein*, ma il segno, la scrittura, che non può sfuggire alla tirannia dell'opacità, è anche il luogo in cui l'io nel raccontarsi, nel consegnarsi attraverso la narrazione di sé, nel lasciar *transitare la verità*, si fa relazione; quest'ultima è *già un racconto in attesa* (Demetrio, 2012a, p. 34).

Il racconto di sé, questa pratica sociale capace di connettere tempi esistenziali[1] e narrativi, rende *multiplo* l'io e proprio questa pluralità, ci ricorda Augieri (1993), "costituisce la ricca personalità del soggetto narrativo, raccontato sempre in relazione al suo mondo vitale […] e in comunione con l'identità dell'altro" (p. 94).

L'autobiografia è insieme un legarsi e un abbandonarsi, un dire e un tacere, un rammemorare e un far parlare l'oblio. È storia e soggettività. È il foglio su cui esercitiamo i *poteri del nome proprio* (Derrida, 2013) e l'ossimoricità di un dirsi che è un darsi, un affidarsi al totalmente estraneo. Nelle pieghe di queste apparenti antinomie prende forma lo spazio di *cura* e di *formazione* che apre il racconto di sé. Il racconto autobiografico non può, infatti, aggirare una sorta di implicito *patto autobiografico* con il lettore (Lejeune, 1986). 'Dire io' se, da una parte, è sempre un compito autoermeneutico è, dall'altra, al contempo, un appello alla capacità interpretativa e di significazione dell'altro. Non esiste scrittura di sé che possa aggirare un implicito appello alla libertà del lettore, che possa non fare i conti con quel *sogno libero* sartriano che è la *lettura* (Sartre, 1995). L'autonarrazione pone in essere sempre una sorta di *epochè*; l'autore, che non sfugge ad un'ontologia invisibile, spinge la sua penna fino a un certo punto e poi lascia che si acquieti rispetto allo spazio bianco della scrittura, spazio in cui si insinua il lettore.

Esorbitando da un *approccio* meramente *logico-formale*, l'autobiografia si nutre vitalisticamente di tutto quanto non trova diritto di esistenza in questo approccio, essa si sottrae all'analisi che è per definizione mezzo di dissezione di qualcosa che è fermo, immobile, nella sua espressione compiuta. La scrittura di sé, che si serve di parole vive e pulsanti, è autoriflessiva e autopoietica, è un *prendersi in cura* (Cambi, 2010), ma è, simultaneamente, l'azione mediante la quale lampeggia una luce di senso capace di porre in dialogo sé e gli altri (*prendersi cura*). Proprio qui l'autobiografia cessa di essere un monologo e diviene comunicazione intersoggettiva, un *oggetto-soggetto* di *cura*; ancora qui l'autobiografia produce una visione che cessa di essere monoculare per divenire diplopica.

La parola che dice di sé, sotto i passi del suo stesso procedere, si fa errante e, consegnandosi allo sguardo dell'altro, si innesta in un inedito punto di vista per divenire *memoria di segno* e frammezzo tra la voce e il silenzio. L'autobiografia non è una scrittura a tesi, ma un modo per *sentire altrimenti il silenzio* (Demetrio, 2012b), un silenzio elettivo, che acquista significato anche attraverso le cose che tace, che lascia intravedere ai margini della narrazione. Chi scrive, non esita a ricordarci Pavese (1952) nel suo diario, esperisce due gioie: *parlare da solo e parlare a una folla* (p. 315).

La *biografia dell'esistenza* è quel processo di scrittura che liberamente *natura*, germina, se stesso, lo spazio in cui l'io diviene *vettore di esperienze* e cede ad un movimento, costante e infinito, che fecondamente crea e ri-crea, legge e ri-legge, scrive e ri-scrive se stesso. Una vita che si padroneggia, domina, appropria, attraverso quell'elemento di mediazione che è *graphein*, dà senso all'esistenza attraverso un'autoriflessione che si nutre dell'atmosfera narrativa, di quell'intreccio pluritemporale dove coesistono passato, presente e futuro, in una sequenza stratificata e non meramente cronologica. La narrazione di sé obbedisce a un tempo eccentrico: quello trasposto della *discronia*. Essa è sospesa nei *controtempi* simbolici del ricordo e del progetto.

La parola impegnata a dire 'io' si muove entro uno spazio segnico in cui il soggetto esperisce, mediante un percorso tutt'altro che rettilineo e singolarmente accidentato, lo stare *presso* e il *prendere le distanze da sé* e, attraverso un operare formativo, che nel lasciare andare trattiene e che si espone all'incontro con il terzo, matura l'espressività propria dell'*impersonale* (Minichiello, 2000). L'autobiografia è un uscire fuori per ritrovarsi nello spazio bianco che la scrittura sempre apre e sempre lascia sospeso.

La scrittura consente di gettare ponti tra il pensiero e l'esistenza, attualizza la possibilità di conferire un ordine al reale, che si armonizza e ricompone (Demetrio, 1996) con la propria prospettiva e, ancora, fornisce l'occasione per pensare il proprio pensiero. Mediante la scrittura la realtà, esperita e progettata, prende coerenza; attraverso questa gestazione l'io che scrive si sottrae all'ottenebramento e si apre alla possibilità di riconferire senso alla tessitura fattuale attraverso segni plurali capaci di ricostruire la lacerazione ermeneutica propria di una singolarità che pensa se stessa.

La scrittura produce, anche quando non è intenzionalmente orientata a dire di sé, anche quando non lascia spazio al *vizio di parlare a se stessi* (Sapienza, 2011), un avanzo di soggettività. Se come ricordava Foucault (1971) "si scrive anche per non avere più un volto" (p. 51), nei chiaroscuri della scrittura, però, sopra(v)vive la grafia, l'io narratore che, anche allorquando cerca di celarsi, *nascondersi* (Foucault, 1971), finisce per mostrare le sue sembianze mediante quello sforzo paziente e indocile, proprio dello scrivere, in cui l'altro e l'io stesso esistono come tensione e possibilità.

Scrivere di sé è simultaneamente uno scrivere del proprio tempo e per il proprio tempo. Abitando questo spazio segnico, mediante quest'azione di rivelazione, il mondo raccontato, catturato e trattenuto, attraverso il palpitare della scrittura che 'dice io', si sottrae alla possibilità di essere sartrianamente ignorato.

L'io che si narra è il vero interrogato e interrogante, interlocutore che vuole essere compreso comprendendosi. La scrittura finisce per condurre apparentemente una vita propria per divenire, in quel processo complesso che è l'autonarrazione, che è sempre il tentativo di fare i conti con il disordine delle inquietudini, un severo occhio, un diaframma tra lo spazio onirico-immaginifico e quello della veglia.

L'eterogeneità del fuori restituisce l'impossibilità di cogliere l'intero, non solo come mero piano di significazione oggettivante, ma anche e soprattutto come dimora dell'io, di cui la scrittura diviene spettatrice e testimone. L'uomo è perennemente giocato nel cuneo che separa il *mondo concreto* e il *mondo vissuto*, si dibatte, consapevole della cogente sinergia di questi due spazi di costruzione identitaria, alla ricerca di un'integrazione possibile e insieme necessaria. La ricerca di questo equilibrio, fatto di innumerevoli perturbazioni, trova nella scrittura autobiografica lo spazio sconfinato in cui l'io cessa di esiliarsi per aprirsi, trascendersi, e riproblematizzare la dialettica esistenziale Io-mondo.

Se la scrittura è sempre il tentativo di mostrare la distanza tra sé e le cose, quella autobiografica, compenetrata com'è nel suo (s)oggetto, è il tentativo di far parlare le cose tacendone ogni distacco, ma scrivere di sé, benché richiami alla necessità di dire il vero nel doppio ruolo di autore e testimone, significa anche misurarsi con quello spazio di insorgenza che è delle cose stesse, della scrittura e dell'altro. L'autobiografia, così, non presuppone solo la conoscenza di sé, ma richiede anche la comprensione dell'altro da sé. Come mostrato da Carlo Sini (2004), "ciò che propriamente diciamo, nel nostro dire autobiografico (come ogni dire), è quel transito di verità che ci assegna la nostra figura, consentendoci di dire così come noi diciamo e di intendere retrospettivamente la figura dell''altro', la sua verità per noi" (p. 129).

La scrittura di sé ci avvicina, ci tiene presso, mediante un'intersecazione, lo spazio di significazione singolare e collettivo, ma, simultaneamente, essa è una *tecnica di distanziamento*, di *separazione dal mondo*, un inedito modo di partecipare alla *comunità dei viventi e dei morti*. L'autobiografia, infatti, promuove il darsi di "un'*epochè* mondana, in cui lo scrivente è *nel* mondo, ma non è del mondo" (Lucci, 2013, p. 305). Come evidenziato da Antonio Lucci (2013) sulla scia

di Sloterdijk (2010; 2011), l'autobiografia è un'*egotecnica*, "una tecnica tramite cui il soggetto performa il proprio in-essere nel mondo" (Lucci, 2013, p. 304).

Lungo questo sentiero interpretativo è possibile cogliere le implicazioni pedagogiche della scrittura autobiografica che tiene a battesimo una *seconda nascita* (Gargani, 2010) attraverso quella moderna ontologia che è la creazione di sé mediata dal segno (Minichiello, 2000). L'autobiografia apre e dispiega una inedita dimensione del soggetto che, attraverso la messa in *forma* di sé, si autoeduca, *impara apprendendo da se stesso* (Demetrio, 1996, p. 15), misurandosi costantemente con quei *dispositivi di pensiero e scrittura* che, come sottolinea Franco Cambi (2002), rendono possibile quel processo *formativo di secondo livello* che è l'autonarrazione. L'autobiografia, infatti, "dà vita a un nuovo sé permettendogli di formarsi" (p. 4) mediante un'azione di affondo e scandaglio capace di misurarsi e fare i conti costantemente con alcune *disposizioni interiori: l'ascesi di sé*, il *de-facement* e *il lutto* (Cambi, 2002, p. 16). Il soggetto che si ri-forma attraverso la scrittura autobiografia [2] si trascende attraverso un'acrobatica tensione che, da una parte, duplica l'esperienza per ri-conferirle senso e, dall'altra, tiene costantemente il soggetto presso il valore *umanamente tridimensionale* della *narrazione: ontologico, gnoseologico ed estetico* (Demetrio, 2012a, p. 50). La narrazione è, allora, seguendo ancora Demetrio (2012a), un *potente mezzo educazionale* (p. 33), essa, esattamente come l'educazione, dispiega la possibilità di essere differenti. Entrambe, narrazione ed educazione, sono *tensioni generative*, strategie e tecniche capaci di ridonare senso e *pathos* alla vita.

Assumendo queste premesse tenteremo, qui di seguito, di attraversare alcuni luoghi letterari, con un forte valore testimoniale, per ricercare, attraverso un percorso rovesciato e sagittale, queste *tensioni generative* in spazi della scrittura non pensati pedagogicamente, ma utilizzabili in questa direzione. Questi luoghi narrativi, infatti, consentono di gettare un cono di luce su quelle categorie *reggenti del pedagogico* (relazione educativa, responsabilità, adolescenza, presenza, etc.) spesso intenzionalmente pensate e ritrovare in esse un percorso che, più che collocarci in quella *comunità in miniatura* che è la scuola, ci costringe a ripercorre e intrattenerci lungo le strade, gli spazi interrotti, i sensi di percorrenza, che ad essa conducono.

2. Scrivere di sé, scrivere di scuola: riflessi pedagogici

La prospettiva di indagine che si intende perseguire, sulla scorta delle analisi sin qui condotte, è volta ad individuare le forme di relazione tra il dispositivo pedagogico della narrazione, declinata nelle sue molteplici versioni dell'autobiografia, del diario, della lettera, del romanzo, e la possibilità di leggere, attraverso queste, le pieghe di una quotidianità scolastica scandita da azioni, sentimenti, relazioni che sfuggono ad un'analisi pedagogica formale, razionalizzatrice, che guarda alla relazione di insegnamento-apprendimento solo in termini di progettazione, valutazione, competenze.

A tal fine si sceglieranno, secondo una logica ipertestuale, non certo randomizzata, passaggi antologici tratti da testi non strettamente pedagogici, ma squisitamente letterari, nella convinzione personale che questi luoghi testuali, non formalmente rappresentabili nel frame pedagogico, siano occasioni preziose per ampliare lo sguardo, questo sì pedagogicamente orientato, per cogliere specificità educative derivanti da quel mondo caotico, rumoroso, non facilmente udibile e prevedibile che è la scuola.

Molti, occorre premettere, sono i testi narrativi, autobiografici o parzialmente autobiografici che, esplicitamente o implicitamente, rimandano o, più semplicemente, evocano il mondo della scuola: basti pensare ad un classico come *Il romanzo di un maestro* di Edmondo de Amicis, *Memorie di un vecchio professore* di Michele Lessona o, in un'ottica storica contemporanea, *Diario di Scuola* di Daniel Pennac, *Solo se interrogato* di Domenico Starnone, *I Professori ed altri professori* di Marco Lodoli, *Perché non sarò mai un insegnante* di Gianfranco Giovannone, *Ti voglio bene maestro!* di Giuliano Corà, *Una barca nel bosco* o *La scuola raccontata al mio cane* o *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare* fino al recente *La passione ribelle* di Paola Mastrocola. Questi e tanti altri sono i titoli che, pur nella scrittura silenziosa dei loro autori, indicano una tensione comu-

nicativa, perché l'azione dello scrivere, anche quando si pensa o si presume di scrivere per se stessi, è sempre un *gesto comunicativo*, è sempre un parlare a quel qualcuno – il lettore – che non hai davanti, che non conosci, ma che ti è presentissimo e ancor più caro e prezioso forse proprio perché assente.

Sono, allora, questi come altri testi che, intenzionalmente o involontariamente, offrono spaccati *della* e *sulla* scuola ed inducono noi, lettori silenziosi ed attenti, a riflettere su tematiche educative lungo coordinate argomentative che trascendono, forse, le stesse intenzioni dell'autore.

Alla luce di tali premesse i passaggi testuali riportati di seguito, tratti da alcuni romanzi scelti, e ogni scelta è sempre parziale e suscettibile, in quanto tale, di revisioni critiche, fungeranno da *pretesto*, in senso figurato, metaforico, per *narrare*, attraverso la parola scritta o evocata, di adolescenti e docenti nel loro relazionarsi in quel luogo istituzionale e comunitario che è la scuola.

Un primo passaggio antologico è tratto dal romanzo *Il sopravvissuto*, dello scrittore Antonio Scurati (2005): "Ma, nel caso della massa dannata degli insegnanti, ignavo è chi guarda e passa, non chi è guardato e resta. 'Loro', che tutti noi guardiamo e fingiamo di non vedere, passando oltre, sono i nostri allievi, e sono tutto tranne che ignavi. Gli ignavi siamo noi …" (p. 230).

È certamente, questo, un passaggio forte e volutamente provocatorio le cui ragioni sono da rintracciare, ovviamente, nella storia che viene raccontata: lo studente Vitaliano Caccia, ventenne esuberante, inetto, tracotante e formidabile, già bocciato e destinato, con molta probabilità, ad un'ulteriore bocciatura, nel giorno della prova orale dell'esame di Stato, estrae una pistola e stermina, uno ad uno, con freddezza e precisione, tutti i suoi professori, ad eccezione di "uno", il *sopravvissuto*, Andrea Marescalchi, docente, forse non a caso, di filosofia e storia. E da tale incipit sconvolgente e perturbante inizia un'azione investigativa che si dipana lungo un congegno narrativo che alterna fatti di cronaca giudiziari successivi all'accaduto a confessioni-riflessioni di natura strettamente privata nel tentativo di leggere e comprendere, senza voler per questo indugiare in atteggiamenti velatamente giustificazionisti, cosa sia stato a muovere quel gesto insano, quali le ragioni di quell'azione incomprensibile forse persino al suo autore. In tale tentativo, al quale non vuole e non può sottrarsi il protagonista, Marescalchi incrocia l'analisi dello strumento istituzionale, e come tale freddo e formale, del registro di classe dell'ultimo anno scolastico, con l'analisi del suo personale diario dove, per abitudine, annotava, anno dopo anno, le proprie esperienze di insegnante.

Piace sottolineare, nella e della scrittura di Antonio Scurati, questo alternarsi di forme pubbliche-oggettive, i dati del registro, e di forme private-soggettive della scrittura diaristica connotata da un'intensa tensione autobiografica ed intimista. Ed è proprio in questa seconda *forma diaristica* personale del prof. Marescalchi che trova luogo la condanna, senza appello, di ignavia nei confronti dei suoi colleghi, rei di passare davanti all'"aula canne" o, meglio, evitando di andare, anche solo con lo sguardo, verso quell'aula [3]. Il nostro professore, invece, decide di andarci e trova là Vitaliano ed altri tre fumatori a fare ciò per cui quell'aula era destinata. Ma la reazione di Vitaliano non è oppositiva-reattiva, ma di chi sembra voler dire, anzi supplicare, "ti prego, pellegrino, non passare anche tu. Rendici degni della tua attenzione di viandante nel regno dei morti, renditi degno della nostra. Non ti limitare a guardare, ma vedici" (Scurati, 2005, p. 231). E Marescalchi entra ed intima ai 'suoi' alunni di seguirlo in Presidenza. Lo seguono senza schiamazzi, 'sereni'. Così li descrive Marescalchi nelle pagine del suo diario: "Vitaliano, Marco e Giovanna sembravano tranquilli, e io oso sperare che lo fossero perché, finalmente, erano incocciati in qualcuno che aveva tenuto la posizione. Sì, sono fermamente convinto che a questo si dovesse la loro serenità. Vitaliano, Marco e Giovanna, al termine di una lunga litania di incontri con individui disassati, padri che non legiferavano, madri che non amavano, educatori che non educavano, insegnanti che si limitavano a insegnare, si erano imbattuti in uno che, almeno una volta, aveva fatto ciò che da lui ci si aspettava che facesse. Uno che, ostentatamente, stolidamente, nel mezzo di una rotta, si era attestato sull'ultimo baluardo della piena identità con se stesso. E aveva tenuto la posizione. Tutto qui. Nient'altro. Soltanto di questo quei ragazzi avevano un disperato bisogno. E anch'io" (Scurati, 2005, p. 232).

La scelta di tale romanzo e la scelta di questi brevi passaggi antologici nasce dal considerare la *scrittura* come *epifania della verità*, come occasione per portare in presenza e rendere rilevante la

testimonianza di quella relazione di insegnamento-apprendimento, di educatore-educando, di maestro-allievo: relazione difficile, non scontata, imprevedibile perché non esaurentesi in una mera azione di trasmissione di conoscenze o di implementazione e misurazione di competenze. Allo sguardo pedagogico attento non può sfuggire come tale scrittura, nelle sue forme e nei suoi contenuti, sia occasione preziosa per riflettere su una generazione che avverte la necessità della testimonianza della presenza dell'educatore. Una presenza che non può spogliarsi di quell'autorevolezza che aggancia, inevitabilmente, il 'senso' di un'autorità data formalmente e sostanzialmente dall'asimmetria del ruolo di educatore, sia esso insegnante o genitore, rispetto a quello dell'educando, sia esso alunno o figlio. Un alunno o un figlio che sembrano sempre più 'desiderare', per usare il linguaggio lacaniano, una pur minima forma della Legge. Il richiamo ad alcuni scritti di Recalcati come *Cosa resta del padre?* (2011), *Il complesso di Telemaco* (2013), *L'ora di lezione* (2014), sembra evidente. Sono testi che, interrelati con il romanzo di Scurati ed interrelati con lo sguardo pedagogico di autori come Michele Corsi (2003), pongono in evidenza la centralità e l'attualità dell'antinomia autorità-libertà, troppo spesso liquidata frettolosamente nella sua traslazione autoritarismo-permissivismo che rischia, a sua volta, di degenerare in un permissivismo radicale. La relazione di insegnamento-apprendimento, se è relazione autenticamente educativa, non può che essere relazione asimmetrica non solo per rispondere ad un'istanza funzionalistica: l'attenzione richiesta dall'allievo non può non porsi in termini di *responsabilità* del docente. È la categoria della responsabilità, del *senso* della responsabilità che, forse, può aiutarci a ricomprendere il nesso autorità/libertà ed a sciogliere il nodo autoritarismo/permissivismo. L'educatore autentico non è colui che esercita la parola come un potere indiscutibile, non è chi vuole avere sempre l'ultima parola, ma chi si sottomette alla *normatività* della parola che diventa normativamente pregnante quando è in grado di condurre fuori da quella chiusura autoreferenziale didattica sia il *magister* sia il *puer*. Figure, queste che sembrano, oggi, chiuse in un'ecumene del disorientamento in quel sub-sistema scuola, che tende a riprodurre coattivamente figure di insegnanti che riproducono se stessi e figure di allievi che riproducono se stessi. In questa azione replicante della scuola che finisce per riprodurre autoreferenzialmente e patologicamente se stessa, vi è ancora spazio per il *maestro*? Ha ancora qualche significatività educativa una fenomenologia del rapporto docetico in un tempo che sembra aver smarrito la presenza del maestro, perché ha forse smarrito, a monte, il paradigma della paternità? La *scomparsa del maestro*, la sua *assenza* rischia di travolgere la stessa possibilità che si dia un'autentica personalizzazione-autonarrazione. Personalizzazione-autonarrazione che non è solo dispositivo metodologico/didattico ma è, soprattutto, costrutto etico-pedagogico che incarna l'idea di *cura*.

L'agire educativo responsabile è innanzitutto testimonianza di una *presenza*.

Ecco, il protagonista sopravvissuto sembra incarnare proprio la triade pedagogica della *testimonianza*, *responsabilità*, *presenza* che rinvia ad un'azione di cura orientata alla crescita del soggetto che chiede spazi, tempi, scambi per l'espressione autentica del proprio essere e sentire, in altri termini, del proprio vivere.

Su un altro piano, diverso nella scelta del congegno narrativo, ma analogo nei contenuti, si colloca il testo dello scrittore e giornalista, prematuramente scomparso, Sandro Onofri, dal titolo *Registro di classe* (2000). Si tratta di una scrittura autobiografica che, nel ripercorrere meticolosamente un anno di 'vita scolastica' trascorso in due classi di un liceo della periferia romana e utilizzando lo strumento narrativo del *diario in prima persona*, cerca di cogliere, come in un gioco di specchi, il senso della propria vita, non solo quella da professore, ed il senso di una fenomenologia adolescenziale costellata da afasia e timidezza, sfrontataggine ed indolenza, conformismo ed esibizionismo. Il professore-uomo Sandro Onofri dialoga con gli/le alunni/e adolescenti Marco, Cristian, Michelle, Sara, Eleonora e cerca di scorgere nei loro sguardi, nei loro silenzi, nelle loro abbozzate e sgrammaticate argomentazioni verbali e scritte, da un lato, i tratti di un'adolescenza alla ricerca di se stessa e, dall'altra la fatica *sisifea* della scuola che tenta di prefigurarsi, ancora, come luogo possibile di disvelamento del passaggio all'età adulta.

Alcuni passaggi antologici, anche qui, sono necessari: "Di fronte ai rossori e ai silenzi dell'adolescenza, l'educatore prova sempre un certo ritegno e anche una forma di rispetto. Sa (magari perché se lo ricorda, c'è cresciuto anche lui) che in quel mondo di timori bisogna saperci entrare, che serve cautela, e che la parola d'ordine non è sempre valida. E d'altra parte ha per mestiere e vocazione, la presunzione di aiutare l'adolescente a muovercisi dentro se non proprio con agio almeno con quell'armamentario, bussole e mappe, necessario per non perdersi e per non essere inghiottiti. Ma è anche consapevole che quel mondo riservato, molto concentrato, non è meno ricco di quello in cui crescono i giovani che, per educazione o per indole, appaiono più spavaldi e sicuri. È un mondo semplicemente diverso, con altri termini, altri linguaggi, altri colori, una specie di cattedrale spaventosa e magnifica, dalle cui navate penzolano serpenti, ma con le nicchie piene di tesori" (Onofri, 2000, pp. 13-14). La lettura di tale stralcio va posto in linea di continuità, con un altro successivo passaggio assai emblematico: "A qualsiasi contesto si riferisca, la parola 'giovani' assume inevitabilmente un valore di problematicità, di precarietà. È il più grande e spaventoso plurale che esista, capace di inglobare in sé e quasi omologare e uniformare un mondo intero fatto invece di realtà diversissime fra loro, tante quante sono le cornici geografiche o politiche o culturali in cui si inquadra" (Onofri, 2000, p. 35).

La scelta di tali passaggi testuali appare funzionale all'interno dello sguardo pedagogico, per avanzare alcune considerazioni critiche, relative ad un'interpretazione monoculare della fenomenologia adolescenziale, letta solo in termini di disagio, devianza, conflittualità. Tale lettura fortemente parziale, frutto anche di una certa retorica accademico-letteraria che accentua la categoria della *crisi*, adombra quel nucleo valoriale dell'adolescenza che è rappresentato da un *percepirsi persone tra persone*. Questa percezione, che diventa progressivamente ed idealmente *consapevolezza*, pone la questione di una relazionalità educativa da intendersi come rapporto tra persone intenzionalmente orientate alla reciproca promozione e come evento morale, in virtù del quale autorità del docente e libertà del discente non si esauriscono in un epidermico *stare insieme*, ma si contraddistinguono per l'impegno in ordine alla promozione di ideali, attraverso la lotta quotidiana nella *pedagogia delle piccole cose*. È evidente che l'educatore che non si voglia fermare sulla soglia dell'indifferenza (dell'*ignavia*, scriverebbe Antonio Scurati), sulla soglia di un pensare all'adolescente che ha davanti come 'quello che è. Più di questo non può dare', non può non cercare di entrare in quella corazza mimetica costruita dall'adolescente su comportamenti che oscillano tra la strafottenza, la *noia* moraviana ed il gesto provocatorio. Certo, occorre tempo e pazienza, pazienza nell'attesa, capacità di trasferirsi idealmente nel tempo per attendere esiti non visibili, mai immediatamente percettibili, senza cadere nelle trappole del lassismo o dell'autoritarismo o, ancor peggio, nella rincorsa adulta alle mode giovanili.

Un ultimo testo al quale si vuole far riferimento, per comprendere il nesso tra la scrittura narrativa e la riflessione declinata pedagogicamente sulla scuola e sui suoi protagonisti, è *Di mestiere faccio il maestro* di Marco Rossi-Doria, insegnante elementare diventato, per intuizione e per scelta, *maestro di strada* nel cuore di uno dei quartieri di Napoli a maggiore evasione scolastica.

Si tratta di un testo che sceglie come proprio approccio narrativo la forma appassionata, talvolta commuovente, del racconto autobiografico, che si snoda lungo quell'esperienza 'sui generis' che è stato il *progetto chance*, un progetto che, come noto, si qualifica come *scuola della seconda opportunità*. L'aggettivo *seconda* è necessario per sottolineare che la scuola della prima opportunità è finita, chiusa, persa. Si gioca ora un'altra partita educativa in cui i giocatori sono plurimi e diversi: gli insegnanti, gli assistenti sociali, gli psicologi, gli educatori di strada, i bidelli e le *mamme sociali*, i mastri di bottega ed i gestori dei servizi, i formatori, i dirigenti attenti e poi… loro, le ragazze ed i ragazzi che a scuola non ci andavano più, le loro storie, il loro lavoro scolastico che riprende daccapo e che tenta di ricostruire quello perso e sfilacciato dell'istituzione.

In tale sede interessa sottolineare lo sforzo dell'autore, nel suo *raccontarsi*, in un contesto educativo informale, forse il più informale di tutti i luoghi formativi, come quello della 'strada', dell'*oltre l'aula*, di rispondere all'interrogativo esistenziale e professionale: "Ma io perché lo faccio questo mestiere? […] E perché io, proprio io, fresco uscito da un liceo classico bene della città be-

ne, mi sono messo a fare d'istinto un mestiere come questo, fatto di cura per i più piccoli, e perché ho preso ad esercitarlo senza quasi esitare e, poi, dalla parte dei bambini meno protetti?" (Rossi-Doria, 2002, pp. 29-30).

L'interrogativo personale dell'autore sul *senso* del proprio mestiere si innerva, in un continuo rimando a diapason, nell'invito rivolto a *tutti* gli insegnati ad interrogarsi sulla ed intorno alla scelta dell'insegnare. È l'invito esplicito ad effettuare un lavoro di *scavo* autobiografico, ricorrente e non occasionale, nelle pieghe emotive e nelle piaghe della quotidianità: "Forse, ogni tanti anni, seduto a un tavolo solitario, con davanti un foglio pulito e in mano una penna che scrive e scorre bene , ognuno di noi insegnanti dovrebbe comporre una semplice dichiarazione in bella grafia:… a oggi anno questo giorno questo del mese di questo dopo questo tempo di insegnamento e in virtù di questo che mi è capitato di pensare nel corso del mio lavoro per il quale io sono pagato e detengo un posto nella società, io so che ho scelto di fare il mio mestiere perché…" (Rossi-Doria, 2002, p. 36).

In questo luogo della scrittura sembra possibile individuare un'operazione di grande rilievo metodologico teso a problematizzare criticamente il ruolo dell'educatore 'costretto' ad una sistematica azione di passaggio dall'autoconsapevolezza del '*chi sono*' alla tensione regolativa e teleologica del '*chi dovrei essere*': la crescita formativa e professionale dell'educatore passa necessariamente per un processo di dissonanza che è cognitiva ed emotiva; processo impegnativo, faticoso, perché comporta la messa in discussione e la rottura paradigmatica di quell'*hidden curriculum* a lungo sedimentato e sclerotizzato.

Piace, ancora, evidenziare in questo passaggio antologico come la tensione autobiografica dell'autore richiami l'attenzione sulla tensione autobiografica che dovrebbe caratterizzare l'essere insegnante oggi, che non può e non deve ridursi ad una modellistica burocratica del *buon insegnante* figlia del *setting* formalmente definito della *buona scuola*. Ricorre, inevitabilmente, il ricordo a quanto scriveva Rosa Agazzi (1951): "Bisogna […] porsi il problema: 'Sono io nata per educare?' So di alcune figliuole che, messe sull'avviso del pericolo di una tarda delusione, si contentano di rispondere: 'I bambini mi piacciono', volendo con questa affermazione distinguersi da quelle altre – per fortuna poche – che rifuggono dalla convivenza colle piccole creature e rinunciano perfino al pudore di velare questo loro stato di minorità spirituale. Il bambino però a talune piace soltanto dal punto di vista delle sue qualità esteriori; troppa strada le separa dal concetto del loro apostolato" (p. 10). Certo, siamo lontani oggi, dall'idea agazziana di *insegnamento come apostolato*, ma Marco Rossi-Doria, *apostolo della strada*, non lascia indifferenti sulla necessità di un ripensamento della professionalità docente, che voglia connotarsi non solo come scelta dettata da un'opzione meramente funzionale-occupazionale, ma anche come scelta dettata e sostenuta da motivazioni che ineriscono sostanzialmente al tessuto emozionale-relazionale-vocazionale.

Ma la scrittura dell'autore non è solo l'appello alla riflessività dell'azione docetica, secondo la migliore lezione di Schön (2006), ma si configura come richiamo a dribblare il rischio di un'autoreferenzialità dell'azione docetica e di una sua *romantica idealizzazione-mitizzazione*, attraverso la centralizzazione del dispositivo pedagogico-didattico dell'*empowerment*. Quest'ultimo, ci ricorda Marco Rossi-Doria (2002), "è un costrutto complesso che indica l'insieme di conoscenze, di modalità relazionali, di competenze che permette ad individui e a gruppi di porsi obiettivi e di elaborare strategie per raggiungerli utilizzando le risorse esistenti. […] E ci dice che dobbiamo sempre vedere i bambini e i ragazzi come possibili protagonisti, risorse partecipanti attive e creative e non come oggetto di misure e di dispositivi" (pp. 57-58).

La logica dell'*empowerment* auspicata da Marco Rossi-Doria, simile per certi versi all'adleriano *processo di incoraggiamento*, teso al superamento del complesso di inferiorità e all'espressione del sé creativo, impone un capovolgimento di prospettiva dell'azione educativa: partire dai bambini e dai ragazzi e non dalla scuola e chiedersi: "che fa Pasquale? Cosa sa leggere Francesca? […] Cosa sa fare Mario che non ha mai fatto in classe? […] Cosa fanno i ragazzi della classe quando organizzano il fantacalcio? Com'è che Salvatore non parla quando è interrogato e poi fa il narratore di storie quando gioca con i suoi compagni ai giochi di ruolo?" (Rossi-Doria, 2002, pp. 59-60).

È evidente come negli interstizi delle risposte a tale incalzare di domande entri, ancora una volta, la qualità della relazione educativa che, se 'funziona' finisce per essere catalizzatrice dei processi di apprendimento ad effetto domino.

Tre libri, dunque, ai quali tanti altri se ne potrebbero aggiungere, che consentono di mettere a fuoco la valenza educativa della pratica narrativa. Una pratica narrativa che, nella sua diversa morfogenesi, consente di dar voce, attraverso il dipanarsi del filo di senso del racconto autobiografico, alle biografie plurali e dissimili degli allievi, che emergono dallo sfondo del racconto come *convitati di pietra*. Ancora, queste biografie dell'esistenza consentono di cogliere una filigrana pedagogica implicita, nascosta tra le pagine, ma non per questo meno avvincente ed incisiva e capace di mordere la realtà. Una filigrana pedagogica, dunque, che si rivela nell'essere a scuola, nel *fare* scuola, nel *pensare* a scuola, nel *soffrire* a scuola, nello *sperare nella scuola*.

Note

[1] "è la possibilità di connettere il passato al futuro che rende il linguaggio così potente per l'homo sapiens e tale connessione è resa possibile dalla narratività. Il raccontare si proietta sia nel passato, attingendo alle esperienze nostre e altrui, che nel futuro, fornendoci l'abilità di predire, pianificare, immaginare, e quindi inventare. Le connessioni che il linguaggio permette di fare tra le realtà più diverse svolgono un doppio ruolo per gli individui. Da una parte ci aiutano a sostenere la sensazione di una fondamentale coerenza del nostro io, nonostante i cambiamenti sia rapidi (da una situazione a un'altra) che lenti (da un'età a un'altra) di comportamenti, credenze, e valori che caratterizzano qualsiasi biografia umana. Dall'altra, quelle stesse connessioni ci permettono di appartenere a un mondo sociale complesso abitato da altri individui, in parte uguali e in parte diversi da noi" (Duranti, 2003, p. 47).

[2] Alla luce di questa premessa, non è possibile non indugiare sulle implicazioni etiche dell'autonarrazione. In un pensatore come Michel Foucault il discorso sulla cura si avvale soprattutto di pratiche del sé edificate sulla centralità del logos (esame di coscienza, confessione, scrittura di sé, etc.). Il filosofo francese, nel dichiarare l'urgenza di un'etica del sé (Foucault, 2003), pone, da un lato, la centralità di un sapere etopoietico, capace di produrre ethos, e, dall'altro, un concetto di spiritualità, distinto da quello di filosofia, come insieme di ricerche, pratiche, esperienze, per accedere alla verità (Foucault, 2003). La formazione del sé, nel discorso soprattutto dell'ultimo Foucault, è un'ascetica, un'etica ed estetica dell'esistenza, non riducibile a self-realisation psicologica (Davidson, 2008, p. 175); un "esercizio di sé nel pensiero" (Foucault, 1984), una tecnica di vita (ascesi/cura di sé) per una genealogia della de-soggettivazione (Foucault, 1992; 2003; 2011; 2012; Rovatti, 2008).

[3] Una chiarificazione dell'episodio appare necessaria: "Non ragioniam di lor ma guarda e passa. Dovrebbero scolpirlo nel muro, sopra lo stipite all'ingresso dell'aula insegnanti, nostro paco antinferno. Ci starebbe bene perché noi siamo gli ignavi. Dovrebbero scriverlo col gesso sulla porta dell''aula canne'. […] 'l'aula canne' è una vergognosa pseudoistituzione della nostra scuola. Si tratta di una piccola stanza […], poco più di un bugigattolo […] acquisito dagli studenti come spazio autogestito dove, in realtà, gli studenti vanno a fumare o a vendere hashish durante l'orario scolastico. Liberamente, impunemente. Lo sanno tutti […]. La regola della convivenza ignobile è semplice: non andare da quella parte del corridoio, non percorrerlo mai fino in fondo; e spera che quella stanza in fondo al corridoio, con tutto il suo carico, non arrivi mai a te" (Scurati, 2005, p. 230 e segg.)

Bibliografia

Agazzi, R. (1951). *Guida delle Educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
Augieri, C. A. (1993). *Sono, dunque narro*. Bari: Palumbo.
Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
Cambi, F. (2010). *La cura di sé come progetto formativo*. Bari: Laterza.
Corà, G. (2011). *Ti voglio bene maestro!* Milano: Colla Editore.
Corsi, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Brescia: La Scuola.

Davidson, A. I. (2008). Michel Foucault e la tradizione degli esercizi spirituali. In M. Galzigna (A cura di), *Foucault oggi* (pp. 163-179). Milano: Feltrinelli.
De Amicis, E. (2007). *Il romanzo di un maestro*. Genova: De Ferrari.
Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Demetrio, D. (A cura di). (2012a). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.
Demetrio, D. (2012b). *I sensi del silenzio. Quando la scrittura si fa dimora*. Milano: Mimesis.
Derrida, J. (2013). Interpretare firme (Nietzsche/Heidegger): due questioni. *Lo sguardo. Rivista di filosofia*, 11, 13-26.
Duranti, A. (2003). Il parlare come pratica sociale. In G. Mantovani (A cura di), *Manuale di psicologia sociale* (pp.45-61). Firenze: Giunti.
Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
Foucault, M. (1984). *L'uso dei piaceri*. Milano: Feltrinelli.
Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
Foucault, M. (1999). *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
Foucault, M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto*. Milano: Feltrinelli.
Foucault, M. (2011). *Il coraggio della verità*. Milano: Feltrinelli.
Foucault, M. (2012). *Sull'origine dell'ermeneutica del sé*. Napoli: Cronopio.
Foucault, M. (2013). *Il bel rischio*. Napoli: Cronopio.
Gargani, A. G. (2010). *La seconda nascita*. Bergamo: Moretti & Vitali.
Giovannone, G. (2005). *Perché non sarò mai un insegnante*. Miano: Longanesi.
Lejeune, P. (1986). *Il patto autobiografico*. Bologna: Il Mulino.
Lessona, M. (1898). *Memorie di un vecchio professore*. Roma: Enrico Voghera Editore.
Lodoli, M. (2003). *I professori e altri professori*. Torino: Einaudi.
Lucci, A. (2013). «E fuor dell'opera si è capolavoro». Sull'autobiografia, a partire da Peter Sloterdijk. *Lo sguardo. Rivista di filosofia*, 11, 299-313.
MacIntyre, A. (1993). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Milano: Feltrinelli.
Mastrocola, P. (2004). *La scuola raccontata al mio cane*. Milano: Guanda.
Mastrocola, P. (2004). *Una barca nel bosco*. Milano: Guanda.
Mastrocola, P. (2011). *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*. Milano: Guanda.
Mastrocola, P. (2015). *La passione ribelle*. Bari: Laterza.
Minichiello, G. (2000). *Autobiografia e pedagogia*. Brescia: La Scuola.
Onofri, S. (2000). *Registro di classe*. Torino: Einaudi.
Pavese, C. (1952). *Il mestiere di vivere*. Torino: Einaudi.
Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre?* Milano: Raffaello Cortina.
Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco*. Milano: Feltrinelli.
Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
Rossi-Doria, M. (2002). *Di mestiere faccio il maestro*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
Rousseau, J. (1994). *Le confessioni*. Milano: Garzanti.
Rovatti, P. A. (2008). Il soggetto che non c'è. In M. Galzigna (A cura di), *Foucault oggi* (pp. 216-225). Milano: Feltrinelli.
Sapienza, G. (2011). *Il vizio di parlare a me stessa*. Torino: Einaudi.
Sartre, J. P. (1995). *Che cos'è la letteratura?*. Milano: Il Saggiatore.
Scurati, A. (2005). *Il sopravvissuto*. Milano: Bompiani.
Schön, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
Sini, C. (2004). *La mente e il corpo. Filosofia e psicologia*. Milano: Jaca Book.
Sloterdijk, P. (2010). *Devi cambiare la tua vita*. Milano: Raffaello Cortina.
Sloterdijk, P. (2011). *Stato di morte apparente. Filosofia e scienza come esercizio*. Milano: Raffaello Cortina.
Starnone, D. (1995). *Solo se interrogato*. Milano: Feltrinelli.

SAGGI

Rilegato come un libro.
Raccontare e raccontarsi in carcere per ripensarsi padri senza sbarre

di *Ilaria Filograsso, Rosy Nardone*[*]
Università degli Studi di Chieti

Abstract

La centralità della dimensione relazionale-affettività del detenuto è fondamentale in un'ottica educativa, di riprogettazione di sé come persona, come possibilità di non perdere il nucleo centrale di ogni essere, di ogni vita, ovvero la reciprocità con gli altri, l'essere significante per qualcun altro, l'essere pensato da qualcun altro e allo stesso tempo il potersi pensare in relazione con le persone fuori dal carcere, ma in fondo sempre dentro alla sua vita. Questa dimensione ha ancora più rilevanza se la si considera in relazione alla paternità.

Come si trasforma tale relazione? Quali nuovi significati produce rispetto al concetto di autorità? E di rispetto delle regole? Come continuare ad esercitare le diverse sfaccettature del ruolo genitoriale, rispetto anche alle pratiche educative quotidiane? Queste e molte altre sono le domande su cui è necessario riflettere, indagare per sostenere la relazione figlio-genitore durante la detenzione, affinché il diritto alla genitorialità e il diritto di bambini e adolescenti alla continuità del proprio legame affettivo con il padre detenuto, venga garantito e culturalmente assimilato.

Il contributo intende raccontare finalità e risultati del progetto di ricerca-azione che ha visto la collaborazione tra l'Università di Chieti-Pescara e la Casa Circondariale di Chieti, sulla base dei punti essenziali della Carta dei figli e dei genitori detenuti.

Il progetto ha sperimentato da una parte l'approccio maieutico della discussione per far emergere rappresentazioni di sé e del proprio ruolo genitoriale, dall'altro l'approccio alla lettura/narrazione come strumento di mediazione educativa. Tutto questo collocato in una cornice laboratoriale in cui il racconto di sé come metodo formativo è risultato amplificato quando dalla narrazione orale si è passati a quella scritta. La scrittura e la narrazione come possibilità in un contesto difficile di separazione, assenza e disagio per ricostruire il nesso tra parole ed emozioni, nella ricerca di un'efficacia espressiva per il riconoscimento e la nominazione delle proprie emozioni e di quelle altrui, in un clima di reciproca comprensione e di autentica cooperazione.

The dimension of prisoners' relations and affections is a fundamental and central focus of their educational project, allowing them to redefine themselves as people, avoiding the risk of losing the very nucleus of their being, their very life, their mutuality with others, the fact of being significant for others, being thought of by someone else and at the same time being able to think of themselves in relation to those outside the prison who are in any case still a part of their lives. This dimension is even more important when considered in relation to paternity.

How is the relationship transformed? What new meanings does it produce with respect to the concept of authority? Respect for rules? How is it possible to continue to exercise the many facets of the parental role, in terms of everyday educational practices? We must reflect on these and many other questions, investigating in order to support the child-parent relationship during imprisonment, ensuring that the right to parenthood and the right of children and adolescents to the continuity of their affective bond with their imprisoned father be guaranteed and culturally developed.

[*] Nello specifico Rosy Nardone è autrice dei paragrafi 1 e 2; Ilaria Filograsso dei paragrafi 3 e 4.

This contribution aims to explain the purposes and results of the research-action project based on the cooperation between the University of Chieti-Pescara and the Chieti Prison, and on the essential features of the Charter of children and their parents in prison.

On one hand, the project experimented the maieutic approach to the discussion in order to allow representations of the self and the parental role to come to the fore, and on the other hand the approach to reading/narration as a tool for educational mediation. The project was set up as a workshop based on self-narration as an educational method, which is even more amplified in the passage from spoken stories to written ones. Writing and narration as a possibility in difficult contexts of separation, absence and hardship, reconstructing the link between words and emotions, seeking an effective form of expression to recognise and give a name to one's own emotions and those of others, in a climate of mutual understanding and authentic cooperation.

1. Lo spazio del carcere come possibilità di ricerca del sé

Rilegato come in un libro,
aspettando di essere letto,
aspettando l'ultima pagina,
aspettando la chiusura di questo dannato capitolo.
Aspettando di essere giudicato, forse capito.
Aspettando nel cuore del lettore forse un'assoluzione
che chiunque legga non concede.
Rilegato ancora una volta,
buttato dentro un cassetto di una scrivania,
desiderando di respirare aria pura,
cercando di scrivere di nuovo un vecchio capitolo,
riponendo una speranza in un lettore che non esiste.
Aspettando qualcuno che legga hai finito di scontare,
ma nessun lettore, nemmeno il più assiduo, finirà mai
di leggere, né io di scontare.

Le parole scritte da Alessandro, padre detenuto di poco più di 30 anni, descrivono al meglio l'anima, la dimensione introspettiva e al tempo stesso collettiva del percorso di ricerca-azione *Genitori e figli senza sbarre*, scaturita dalla collaborazione tra Casa Circondariale di Chieti e Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative dell'Università di Chieti-Pescara. Il progetto, iniziato nel febbraio del 2014 e terminato nel giugno del 2015, che ha coinvolto 15 detenuti tra i 27 e i 50 anni, si inserisce nel quadro di emergenza denunciato dalla *Carta dei figli dei genitori detenuti*: il protocollo d'intesa, firmato nel 2014, tra il Ministero della Giustizia, l'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza e l'Associazione "Bambini senza sbarre onlus", in difesa dei diritti di circa 100.000 bambini che ogni anno entrano nelle carceri italiane, ha l'obiettivo di riconoscere formalmente il diritto di questi minorenni alla continuità al proprio legame affettivo con il genitore detenuto e, insieme, di ribadire il diritto alla genitorialità.

Il mantenimento dei legami con i genitori è un diritto primario sancito dalla Carta Internazionale dei sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza ma, come afferma anche Lia Sacerdote (Formenti, 2012), responsabile di *Bambini senza sbarre*, "non sempre rispettato, nei fatti, dal carcere, luogo di contrasti e di conflitti tra valori diversi, non di rado opposti (ad esempio: relazioni vs. sicurezza). Non sempre i bisogni trovano nei diritti la soluzione" (Formenti, 2012, p. 287).

La centralità della dimensione relazionale-affettiva del detenuto è fondamentale in un'ottica educativa, di riprogettazione di sé come persona, come possibilità di non perdere il nucleo centrale di ogni essere, di ogni vita, ovvero la reciprocità con gli altri, l'essere significante per qualcun altro, l'essere pensato da qualcun altro e allo stesso tempo il potersi pensare in relazione con le persone

fuori dal carcere, ma in fondo sempre dentro alla propria vita. Questa dimensione ha ancora più rilevanza se la si considera in relazione alla paternità, una tematica che rimanda a molteplici implicazioni, alcune delle quali incidono certamente sulle possibilità di benessere e sui processi di sviluppo anche degli stessi figli di detenuti. Alcuni studi, svolti in Inghilterra sulle conseguenze nel lungo periodo della detenzione di un genitore, rilevano quanto la carcerazione abbia effetti negativi che vanno ben oltre la semplice esperienza della separazione. Shaw (1992) ed altri autori spiegano che i bambini figli di genitori in carcere formano un gruppo sociale a rischio: è necessario, dunque, ridurre l'impatto della detenzione sul bambino, in quanto può accadere che questi assuma il modello genitoriale, imitandone il comportamento deviante una volta diventato adulto.

È noto, d'altro canto, che i processi che conducono all'assunzione di comportamenti devianti sono piuttosto complessi, versatili e imprevedibili, essendo influenzati da numerose variabili. Per queste ragioni non sarebbe possibile considerare prescritto un destino che va a svilupparsi e a costruirsi in relazione a esperienze e fattori causali variamente intrecciati. Non potendo però negare la maggiore criticità di situazioni in cui coesistono una pluralità di fattori di rischio, è bene ampliare gli studi e il quadro di conoscenze su questi temi, al fine di promuovere azioni più efficaci sul piano delle politiche di intervento e soprattutto su un piano educativo e formativo, sia all'interno che all'esterno del carcere.

Si è proposto, pertanto, un progetto caratterizzato da un approccio interdisciplinare[1] e di ricerca-azione, al fine non solo di riflettere e indagare la relazione padri-figli durante la detenzione, ma anche di sostenere, ricostruire e trasformare il ruolo genitoriale in un processo fortemente centrato sull'auto-riflessività, sul confronto di gruppo, per perseguire un possibile personale cambiamento nella pratica dell'essere padre oltre le sbarre, nonostante le sbarre.

Come si trasforma tale relazione? Quali nuovi significati produce rispetto al concetto di autorità? E di rispetto delle regole? Come può tentare di ricostruire una credibilità di ruolo genitoriale un padre in carcere rispetto ai propri figli? Come continuare ad esercitare le diverse sfaccettature del ruolo genitoriale, rispetto anche alle pratiche educative quotidiane? Queste e molte altre sono state le domande su cui è stato necessario riflettere, indagare per ripensare alla relazione figlio-genitore durante la detenzione, affinché il diritto alla genitorialità venga garantito, culturalmente assimilato e reso parte del sistema valoriale.

Lo spazio del carcere ha, da un punto di vista pedagogico, una peculiarità: si esercita l'intensità dei rapporti con sé, "si è chiamati ad assumere se stessi come oggetto di conoscenza e campo d'azione, allo scopo di trasformarsi, correggersi, purificarsi, edificare la propria salvezza" (Foucault, 1993, p. 46). In particolare tutte le tematiche legate alla famiglia, ai legami affettivi, vengono radicalizzate, estremizzate. Quanto più le relazioni familiari risultano essere problematiche, tanto più risulta necessario sostenere processi di sostegno alla genitorialità – in questo caso alla paternità – in carcere per prevenire una sorta di "doppia sparizione" del detenuto: dopo l'allontanamento fisico accade spesso anche un distacco psico-affettivo, che i figli attuano nei loro contesti di vita, in cui, per vergogna di una condizione socialmente penalizzante, nascondono la propria storia familiare (Bouregba, 2011).

A partire dagli strumenti di indagine qualitativa, quali la somministrazione di un questionario di rilevazione di dati sensibili, un *focus group* per raccogliere le rappresentazioni e i significati dell'essere genitori e dell'essere padri nella particolare condizione della detenzione, si è proposto, all'interno della ricerca, un percorso laboratoriale centrato sull'approccio alla lettura/narrazione come strumento di mediazione educativa, nel rispetto dei diversi livelli di alfabetizzazione dei detenuti, nonché della loro provenienza linguistica e culturale.

Il racconto di sé come metodo formativo, che comincia nell'identificarsi in racconti scritti da altri, nel riconoscere se stessi, la propria storia come parte di altre narrazioni dell'umano, continua a confermarsi come una delle pratiche, delle opportunità attraverso cui dare forma all'esistenza (Demetrio, 1996), benefici che – come accaduto anche nel progetto – risultano "amplificati" quando dalla narrazione orale si passa a quella scritta.

Di grande significatività, infatti, per il processo di ricerca-azione è stata la presenza dello scrittore Antonio Ferrara che ha condotto con i padri due laboratori di scrittura e narrazione, lavorando sull'espressività, sull'importanza di riattivare, sulla scorta dei modelli proposti dalla letteratura, anche in contesti difficili di separazione, assenza e disagio, il nesso tra parole ed emozioni, nella ricerca di un'efficacia espressiva per il riconoscimento e la nominazione delle proprie emozioni e di quelle altrui, in un clima di reciproca comprensione e di autentica cooperazione. E in un contesto asimmetrico ed emarginante qual è il carcere, un "contro-luogo […] in cui tutti gli altri luoghi reali che si trovano all'interno della cultura vengono al contempo rappresentati, contestati e sovvertiti" (Foucault, 2001, pp. 23-24) in cui tempo e spazio sembrano annullati, svuotati, o per contro amplificati in maniera spasmodica, il valore educativo delle narrazioni assume ancor più un senso di liberazione di sé, di ri-composizione del passato e di ri-progettazione identitaria.

Come la stessa Nussbaum (1999) afferma, "l'immaginazione narrativa è uno strumento necessario per prepararsi ad affrontare correttamente l'interazione morale. Abituarsi ad agire in maniera empatica e a riflettere sull'interiorità di chi ci troviamo di fronte concorre alla formazione di un certo tipo di cittadino e di una certa forma di comunità" (p. 140). La studiosa sottolinea, inoltre, come la narrazione insegni a considerare una persona, un essere umano, "come un luogo in cui si raccolgono speranze, timori, amore e rabbia, tutti sentimenti che lui stesso ha provato. La narrazione rende evidente anche i limiti che ognuno di noi ha nell'accedere alla conoscenza degli altri" (p. 104).

2. L'identificarsi insieme*: dalle voci dei padri*

Il tempo che viene sottratto al detenuto in carcere viene considerato come una grandezza oggettiva uguale per tutti, e come una scala di misura proporzionale: tutti i reati, e i crimini commessi, vengono valutati in forma di "tempo da trascorrere" in isolamento dalla società.

Il soggetto che si trova recluso identifica il suo tempo come un periodo vissuto nell'impotenza: ciò che sperimenta diventa spesso per lui degradante ed umiliante. Inoltre, l'arco temporale trascorso in isolamento porta il detenuto ad un alto grado di insicurezza su ciò che sarà, comunque, la sua vita fuori dal carcere, dopo aver sospeso per un periodo di tempo, percepito come infinito, rapporti affettivi, legami con la società; ma anche su ciò che è dentro al carcere, vite che rimangono in bilico, sospese, tra marginalità sociale e illegalità. In questo si ritrova la valenza dicotomica del carcere, l'agire tra i confini della ri-educabilità e della pena. Come afferma Sacks (1986) "si deve cominciare a perdere la memoria, anche solo brandelli di ricordi, per capire che in essa consiste la nostra vita. Senza memoria la vita non è vita. La nostra memoria è la nostra coerenza, la nostra ragione, il nostro sentimento, persino il nostro agire" (p. 44). Il rischio, dunque, è che il carcere riproduca all'infinito crimini e criminali: ecco, dunque, la necessità pedagogica di costruire progettualità che possano fornire ai detenuti gli strumenti per prendere la distanza, in modo consapevole, dalle azioni che li hanno portati alla detenzione, che permettano loro di mettere in crisi i sistemi valoriali (o meglio di "contro-valori") in cui hanno agito e vissuto, cominciando, invece, ad *immaginarsi come ora non sono* – parafrasando Danilo Dolci – per costruirsi possibilità nuove, entrando nella categoria della *speranza*, che Dolci intendeva, in senso maieutico, come azione attiva che "nasce da un certo tipo di esperienza; bisogna agire in modo illuminato, bisogna non confondere l'illusione con la speranza. Saper sperare, saper sperare insieme vuol dire creare progetti che sono indispensabili, perché non soltanto si procede spingendo i passi, ma si procede pure nella misura in cui siamo in grado di aspirare" (Dolci, 1976, intervista alla Radio Svizzera).

Ecco che la metodologia delle discussioni di gruppo, attivate grazie alla tecnica del *focus group*, ha assunto in questo contesto significati e potenzialità ancora più ampie rispetto a quanto descritto nella letteratura accademica. Come ribadito, infatti, dai partecipanti: "non era mai successo prima di passare almeno due ore a parlare così tanto di noi tra di noi, non vedendo l'ora che arrivi questo appuntamento del mercoledì. Perché qui non parliamo e basta, qui forse per la prima volta riusciamo a dialogare tra di noi, ascoltando anche opinioni diverse che a volte ci fanno rivedere anche le nostre

idee. E soprattutto parliamo di una parte di noi che forse non avremmo mai condiviso così tra di noi. E ci sentiamo meno soli, perché non ci sentiamo mai giudicati, ma ci sentiamo trattati come persone vere…".

Il processo strutturale maieutico del discutere insieme, del porre domande senza fornire risposte, del far emergere le rappresentazioni di ciascun padre partecipante, ha sollecitato, come un "risveglio", riflessioni sulla percezione del ruolo paterno e materno prima e durante la detenzione, sulle emozioni legate all'interruzione degli spazi relazionali con i figli e sui margini di una possibile ricostruzione di questi anche durante l'esperienza detentiva. Questo ha consentito "l'identificarsi reciproco" (Dolci, 1996, pp. 279-280) con gli altri e con il mondo, attraverso l'esperienza autentica del cercare insieme.

Cosa significa, dunque, essere padri dal loro punto di vista e cosa è una famiglia nelle loro rappresentazioni?

A conferma di quanto la letteratura afferma, anche i padri incontrati in questa ricerca hanno più volte sottolineato come il carcere sia stato un elemento traumatico rispetto a sé e al sistema familiare. (Nardone in Torlone, in press). Un elemento di rottura dei loro legami in quanto – come afferma uno di loro – "ognuno di noi, ogni volta che viene arrestato, perde un pochino di quella che è 'la sua forza' in casa". Accanto alla sofferenza per la distanza e la separazione, è emerso, in modo unanime, il sentimento di colpa e di vergogna per questo abbandono forzato, rimandando l'incontro con i figli, negandosi attraverso bugie, maschere, nell'illusione di tutelare i figli da una realtà drammatica da dire e in cui vederli. Da qui, specularmente, anche gli stessi figli, le stesse famiglie hanno costruito false verità per raccontare al contesto sociale dove è il padre, perché, come afferma uno di loro "ho divorziato per proteggere mia figlia: in effetti il divorzio con mia moglie è stato solo per quello. Così non sono più a casa con loro e questo per farle stare tranquille e serene, per non farle vergognare di un padre in prigione". Oppure, con sofferenza, un altro padre ha affermato: "quando l'insegnante gli ha chiesto 'tuo padre dov'è?' credo si sia sentito in imbarazzo e ha detto che sono morto e poi l'ha detto a mia moglie; piuttosto che sentirsi in difetto per un padre delinquente, ha preferito dire è morto…".

"Il carcere […] aggiunge troppo spesso alla solitudine del detenuto la distruzione dei suoi legami familiari. L'impatto della detenzione è aggravato dalla privazione dei rapporti che il padre o la madre ha con i figli" (Bouregba, 2007, p. 8); tale allontanamento fisico, affettivo produce sofferenza sia nel genitore che nei figli, a cui si aggiunge la negazione di un rapporto essenziale per il loro sviluppo.

Padri invisibili, a cui vengono accostati aggettivi in antitesi con il ruolo educativo che dovrebbero avere – truffatori, ladri, assassini, tossicodipendenti, ecc. – sono padri le cui storie non hanno spazi, occasioni per essere ascoltate e soprattutto narrate; spazi che li possano contenere o politiche familiari che possano farsene carico. Ma allo stesso tempo, le questioni che emergono dai racconti di sé dei padri reclusi non esprimono preoccupazioni educative differenti e lontane dagli interrogativi che coinvolgono tutti i padri, anche fuori dal carcere: dalla incerta identificazione nel sentirsi padre alla faticosa espressione dei vissuti emotivi nelle relazioni familiari; dalla preoccupazione per il futuro dei loro figli, alla paura di trasmettere un modello di vita sbagliato.

Un padre afferma: "In genere si tende a nascondere ai propri figli, anche per non dare un insegnamento sbagliato. Dipende tanto da dove si vive, dal contesto…noi sappiamo benissimo che l'educazione dei figli, il futuro dei nostri figli è in base a dove abitano, a cosa vivono"; e un altro aggiunge, facendo emergere l'oscillazione tra il modello educativo ricevuto e la necessità di proporne uno nuovo, "io credo più o meno di poter immaginare cosa prova mia figlia, perché l'ho passato io con mio padre… Io però ho sempre detto la verità ogni volta che ho sbagliato, ho sempre cercato di far capire di non commettere lo stesso errore".

Ecco, dunque, che si è scelto di iniziare il percorso laboratoriale con la visione condivisa del *Pinocchio nero*, lo spettacolo teatrale realizzato da Marco Baliani nel 2004 a Nairobi, con i ragazzi di strada, e che riprende il testo di Collodi, focalizzandosi in modo specifico sul significato della me-

tamorfosi, del cambiamento per giungere ad una nuova dignità umana, permettendo di entrare nel vivo di quelle fragilità emerse dalle voci dei padri all'interno del *focus group*.

Il riconoscimento delle loro storie in quella storia, fatta a sua volta di storie di trasformazione identitaria di ragazzi considerati come "pezzi di legno" senza valore, esseri fangosi che si aggirano negli slum del paese africano, ha creato, con immediatezza, un contesto di *riscatto*, di possibilità, di *empowerment*: partire da sè, da come si è, senza inganni, per poter arrivare a come si vuole essere. E questo concetto di cambiamento è stato collegato, inevitabilmente, al concetto di identità: si può cambiare restando sé stessi? Quale rappresentazione di identità coltivano questi padri?

Dal *focus group* erano emerse rigidità nel pensare a sé stessi, alla propria storia e al proprio ruolo di padre, ad immaginarsi al di fuori del qui ed ora della condizione di detenuti, come se la propria identità non potesse più conoscere evoluzioni, sorprese, scommesse.

Il concetto di identità, spesso concepita come forma stabile, permanente, e la riflessione sulla complessità di ogni personalità e sulla molteplicità del suo sé, dove coesistono necessariamente diverse sfaccettature, è diventato, dunque, un nucleo essenziale proprio attraverso la narrativa dei ragazzi, attraverso l'autobiografia: l'identità come un processo di costante negoziazione tra parti diverse del sé.

3. "Padri di carta". Dalla lettura alla scrittura di sé

I libri condivisi nel progetto "Genitori e figli senza sbarre", a disposizione dei padri nella biblioteca del carcere anche nei momenti successivi agli incontri laboratoriali, sono stati selezionati a partire dalle suggestioni emerse nel *focus group*, fungendo innanzitutto da pre-testi per organizzare spazi biografici e autobiografici in cui permettere al detenuto di ri-conoscersi, scoprirsi, avviare processi di trasformazione di sé tra continuità e discontinuità. A partire dal *Pinocchio nero* di Baliani (2005), un nucleo essenziale sul quale lavorare, indicato dalle suggestioni del *focus group*, è stato proprio il concetto di identità nella sua inevitabile pluridimensionalità, non intesa come minaccia all'individualità o sinonimo di perdita di sé, ma come ricchezza interiore, ricerca delle parti di sé ancora inedite e inespresse, delle molteplici identità dalle quali ognuno è abitato. Solo uscendo dall'automatismo del racconto unico e riconoscendo la pluralità delle nostre dimensioni, si può accettare la possibilità di scrivere una storia diversa da quella già tracciata, emendando i nostri errori e guardando al futuro: "Lo spazio autobiografico è una stagione: è il tempo della tregua, che ci aiuta perché non ci colpevolizza rispetto alla nostra molteplicità. Non è una vacanza, è un tempo della *sutura* dei pezzi sparsi; è il tempo in cui uno dei nostri io si fa tessitore" (Demetrio, 1995, p. 33).

Da *Pinocchio* all'inquietante albo *Dentro me* (2007) sino al classico *Nel paese dei mostri selvaggi* (1999) per giungere a *Ero Cattivo* (2013) di Antonio Ferrara: ora con la complessità di illustrazioni altamente simboliche, audaci sul piano semantico, e di una trama narrativa complessa e disponibile a molteplici interpretazioni, ora in modo più ludico alludendo ad un percorso di formazione tutto interiore, la letteratura per l'infanzia tematizza il meticciamento, l'incontro con l'Altro che abita fuori e dentro ognuno di noi, il viaggio "oltre la soglia", doloroso ma necessario per arrivare alla considerazione di sé come soggetti "completi", autonomi, consapevoli delle forze e dei limiti che ci definiscono come individui (Filograsso, 2015).

La letteratura per l'infanzia ha consentito, in prima battuta, di attivare la discussione sul tema della genitorialità, proponendo ritratti non convenzionali di paternità in grado di restituire un quadro complesso e non riduttivo delle relazioni, e rappresentando codici di comportamento alternativi agli stereotipi del patriarcato e al *clichè* della famiglia "normale". Le metafore di infanzia e adolescenza custodite nei libri condivisi con i detenuti, hanno potuto, più di molti trattati specialistici, raccontare in modo simbolico, poetico, evocativo, il nucleo dell'inseità, dell'alterità dell'infanzia, provocando processi di riflessività sulla responsabilità pedagogica dell'educatore, sul ruolo dei "nuovi padri" e sulla pratica del *paternage* come educazione alla *progettualità liberante*, ispirata alla tenerezza come fonte di democrazia e di pace. Una tenerezza intesa, chiarisce Stramaglia (2009), come com-

prensione delle proprie fragilità e di quelle altrui, assunzione di un atteggiamento introspettivo, un sentimento essenziale capace di accogliere l'altro nella sua alterità, un offrire e un offrirsi "fino alla gratuità del *dono* e del *perdono*" (p. 190).

Ma soprattutto le modalità narrative, sperimentali, spiazzanti, spesso complessificate dal corredo delle immagini, e le peculiarità estetiche della letteratura per l'infanzia, hanno spinto alla riflessione sull'importanza delle parole per significare, dell'esercizio della metafora come via per liberarsi dalle maschere e dalle etichette e accedere a contenuti profondi, difficili da toccare attraverso la sola via dall'argomentazione razionale, esplorando sentimenti e vissuti senza nominarli direttamente, guardando se stessi e la realtà da punti di vista alieni, alternativi. Uno degli obiettivi del progetto, infatti, è stato proprio la sensibilizzazione al pensiero metaforico, analogico, alla possibilità che la scrittura offre per essere ancora *generativi*, per raccontare in modo traslato, allusivo, sfaccettato, contenuti emotivi molto vivi e presenti. La letteratura per ragazzi ha rappresentato, dunque, un modello di "trattamento delle parole e dei significati" e un laboratorio ermeneutico, di lettura e interpretazione negoziata, cooperativa, muovendo da testi costitutivamente capaci di ribaltare stereotipi e visioni consolidate, di problematizzare, interrogare e affabulare aspetti sfuggenti e contraddittori della realtà, grazie al potere di "metafore vive", aperte al contributo attivo e creativo del lettore, nella certezza che non esista un unico modo "giusto" per rappresentare le cose e guardare se stessi e il mondo.

Un approccio libero e autenticamente curioso alla lettura, alla letteratura e alle sue forme, ha sollecitato e motivato nei detenuti il bisogno di narrarsi, maturando l'intenzione di scrivere autonomamente la propria porzione di storia, di raccontarsi trovando parole personali, sperimentando la possibilità di "prendere parola", di esprimere qualcosa di sé e di verificare la possibile performatività dei propri discorsi, scoprendo la consistenza e il potere della parola, che interrompe gli agiti, elabora le emozioni trasformando gli eventi in esperienza. Avvicinandosi, dunque, ad una delle tecniche più umanizzanti che siano state inventate, i detenuti hanno lavorato alla presentazione e all'interpretazione di sé, nella ricerca personale delle parole adatte per dare forma al proprio pensare: per raccontare bisogna ricorrere, dice Demetrio (1995), al potere maieutico – di creazione – delle parole, le quali "descrivono, trasformano, creano emozioni, indagano, evolvono, colpiscono e fanno bene, parlano di se stesse, eccitano il pensiero, incantano e complicano, costruiscono sempre, anche da sole, mondi e scene" (p. 155).

I partecipanti ai laboratori sono stati invitati, traendo spunto dalle suggestioni dei libri letti, ad esercitarsi nella scrittura di parole-chiave sulla propria condizione di padri, o di brevi racconti da accompagnare alle lettere dell'alfabeto, o ancora a rievocare, sulla scia delle proposte dello scrittore Antonio Ferrara, alcuni momenti della propria infanzia e del proprio contesto familiare: l'obiettivo era spingerli a "cercare le parole" per dirsi, comunicare la propria condizione emotiva e di vita, scoprire un possibile canale espressivo da attivare e coltivare per migliorare la relazione con i propri figli. I laboratori hanno autorizzato la definizione di uno spazio di pausa rispetto alla vita del carcere, dove coltivare un esercizio retrospettivo, uno sguardo al passato, una presa di distanza dall'esperienza, una tregua capace di lasciare emergere il ricordo.

"Io ho tanti ricordi brutti nella mia vita, di quelli belli ne sono pochi, e quei pochi a volte per ricordarmeli cerco un posto, dove cerco di essere tranquillo per mettermi a pensare..." (Franco).

Ne è conseguito uno stimolo a ri-pensare ai propri genitori superando la tendenza piuttosto rigida, manifestata nel *focus group*, a considerare la crescita come mero passaggio di testimone, ribaltamento di ruoli naturale, come consegna una volta per tutte di un "fardello" a volte molto pesante, altre volte semplicisticamente idealizzato: un percorso di riflessione su di sé, di revisione aperta al cambiamento, non può prescindere, invece, dalla rivisitazione della propria storia familiare, dall'interiorizzazione delle figure genitoriali che rappresentano – direbbe Freud – "l'architrave dell'inconscio".

"La mia infanzia la ricordo a sprazzi belli e brutti, non mi mancava nulla in senso materiale, mi è mancato tutto in senso affettivo, ricordo i miei perché dopo le botte di mio padre. Ho scritto i miei

giorni nel buio di una stanza dove mi chiudevo a sognare un bacio, anche rapido e silenzioso, mai arrivato e ottenuto" (Antonello).

"Eri per me un punto di riferimento, venivo e mi rubavo un tuo abbraccio e in quel tuo silenzio trovavo tutte le mie risposte, le mie sicurezze..." (Vincenzo).

"Ero molto piccolo, ho pochissimi ricordi, i ricordi più belli e meno belli sono proprio in quella casa, ricordo la mia famiglia unita per la prima volta, ricordo la mansarda dove mi rifugiavo nel buio, dove passavo le giornate a non sentire più niente, avevo cinque anni..." (Gianluigi).

Il lavoro nei laboratori non si è limitato alla registrazione dei ricordi: compito dell'educatore autobiografo – precisa Formenti (1999) – è infatti sempre quello di "turbare" il passato, il presente o il futuro delle persone, per ricondurle a se stesse attraverso quello che già, almeno un poco, sanno fare e possono fare. Il dibattito e le "conversazioni pedagogiche" emerse dalla condivisione delle proprie scritture hanno spinto i detenuti a spiegare e a spiegarsi, ad avvertirsi come protagonisti di una narrazione dotata di trama coerente, a riconoscere i passaggi della propria esistenza, prima e dopo la detenzione, a prendere consapevolezza delle persistenze e dei cambiamenti accaduti, a ricucire criticamente il nesso tra i figli che si è stati e i genitori che si vorrebbe diventare, nonostante tutto, consapevoli che la reciprocità esiste comunque, al di là della separazione con le sbarre, e che questa reciprocità può essere ricostruita con nuovi significati.

"Questa foto mi ispira molto perché guardandola bene il ragazzino che sta seduto e piegato con la testa sulle ginocchia somiglia molto a mio figlio, e appena l'ho vista mi ha fatto un vuoto dentro di me, perché sono troppi gli anni di distacco [...] Io non so proprio niente di come comportarmi e da dove iniziare, spero solo di uscire presto e di cercare di dargli tutto l'amore di questo mondo" (Raffaele).

"Spero di avere un futuro diverso, non avere più paura del passato, e sentire gioia dentro di me, non sentirmi più in colpa dei miei errori, trasmettere con un sorriso e un abbraccio alla persona che amo di più al mondo, mia figlia, e essere un bravo genitore presente" (Gianluigi).

"Io sono vicino a te, come lo sono sempre stato, anche se non sono stato bravo a dimostrartelo. Da quando mi hanno arrestato, ho sentito tanto la tua mancanza, e mi sono sentito come una pietra, anche abbandonato da te, però non ho mai avuto il coraggio di dirtelo. Ora però ho capito che con il mio silenzio non riuscivo a risolvere niente e così ho deciso di scriverti per poter risentire quello che c'è sempre stato tra noi" (Franco).

La metafora dei "padri di carta" è scaturita dalla lettura di *Unastoria* di Gipi (2013), *graphic novel* che intreccia il piano temporale del presente di uno scrittore in piena crisi identitaria con quello della vita di trincea del suo bisnonno, di cui sono trascritte le lettere dal fronte della prima guerra mondiale, capaci di evocare la disperazione e insieme l'ossessivo desiderio del ritorno, del ricongiungimento familiare: la Grande Guerra, per la violenza disumana e totalizzante che la caratterizzò, determinò il ricorso privilegiato e inedito a pratiche discorsive tra genitori e figli, un uso massiccio e diffuso della scrittura epistolare per tutta una generazione di adulti e bambini, indipendentemente dal ceto sociale. La natura traumatica degli eventi separatori pone, infatti, una drammatica esigenza di scrittura in soggetti che avvertono la propria intimità minacciata, e la ricompongono, formandola e diversificandola, nell'atto stesso di scrivere (Antonelli, 2014).

I padri detenuti hanno avvertito immediatamente una solidarietà e una vicinanza di condizione rispetto ai protagonisti del libro, e accolto la definizione di "padri di carta" per raccontare se stessi e la propria situazione: in questa direzione, tra le diverse proposte per la chiusura del progetto, è stata scelta dai padri la progettazione di un mazzo di carte per dare espressione concreta a tutto il processo di riflessività attivato dai laboratori e per valorizzare la dimensione transitiva, relazionale della scrittura, ipotizzando un interlocutore personale e universale insieme, per rivolgersi ai figli in attesa e a tutti coloro ai quali sia possibile dirsi autenticamente, nonostante le sbarre. Carte accompagnate da fotografie, selezionate dai detenuti, capaci di alludere e sintetizzare il tono emotivo dei testi scritti, sintetici e densi, che schiudono desideri e speranze, frutto di un lavoro cooperativo di revisione, di apporto personale di ogni partecipante, dalla elaborazione del titolo alla scelta dei vocaboli, per

raggiungere, anche a livello formale, il modo più esatto possibile per esprimere l'urgenza di sognare i propri figli e di continuare ad essere sognati da loro:

Ascoltami
Scrivendoti, il mio cuore si avvicina al tuo.
Le parole fanno chilometri ma… non sono stanche. Quando le leggerai sarà come se te le stessi sussurrando.
Riesci a sentirle?
(Raffaele)

Io e te
Ero piccolo quando sognavo per me una vita diversa.
Poi sei nato tu e quella vita ho cercato di costruirla su di te.
Ma oggi so che i desideri vanno lasciati ai sogni e tu sei il mio sogno che diventa realtà.
(Mimmo)

Senza parole
Gli occhi hanno un loro linguaggio, e io mi perdo nell'ascoltare i nostri. La tua eleganza porta luce nel buio in cui mi trovo. Non sempre mi è consentito osservarti. Spesso devo limitarmi a sognare ciò che i miei occhi desiderano leggere nei tuoi.
(Vincenzo)

Danza
Desidero che il vento del destino ti porti a danzare con le stelle, dove l'anima si amplia e il destino si sottomette. Io ti regalo un unico bacio rinchiuso in un'unica carezza.
(Alessandro)

4. Conclusioni

Come evidenziano le Carte dei padri detenuti, lo sguardo autobiografico non è solo rivolto al passato, al contrario esprime il desiderio della dimensione futura. Il tempo dell'avvenire è profondamente presente nella riflessione autobiografica, ricca di anticipazioni, progetti, proiezioni. La dimensione progettuale è presente in tutte le fasi della vita, e deve essere continuamente coltivata e stimolata nelle relazioni educative in quanto vivificante e portatrice di senso, testimonianza per i figli della disponibilità al cambiamento e quindi alla crescita. Le Carte sono state altresì testimoni dell'autenticità dei genitori, della necessità della verità e dell'esposizione al figlio con la propria storia e le proprie fragilità, perché solo un genitore autentico non perde autorevolezza, mentre il silenzio e la menzogna inducono a rimuovere interrogativi che possono alimentare fantasmi persecutori. La scrittura di sé è stata, dunque, un laboratorio di costruzione di significati da cui i padri hanno attinto per modificare, ripensare e, talvolta, riprendere in modo alternativo la comunicazione interrotta con i figli e i familiari, per tenere vivo, al di là dei momenti del colloquio, spesso disturbati o frammentati, il pensiero intorno alla memoria di una presenza, di cui la lettera o la poesia possono rappresentare l'estensione simbolizzata, la *presentificazione* per *delega*. Il testo scritto e consegnato ai figli può incaricarsi di tenere il filo di conversazioni diluite e abbozzate, può essere esso stesso argomento di conversazione e riflessione, polarizzando la memoria su gesti e parole, rievocando emozioni e aiutando a verbalizzarle. Un dono per i figli, tradotto nella possibilità di condivisione intensa e affettiva di orizzonti di senso e di co-evoluzione, e insieme un atto di cura di sé, per il potenziale emancipatorio che custodisce, nel sentire ancora viva la propria mente e nel venire a patti con il passato, gli altri, la vita, pre-condizione indispensabile per immaginare il futuro e comporre un altro racconto possibile.

V come Vento
Dentro un cubo di cemento, è studiata ogni mia mossa
Ho soltanto un'ora d'aria, per sgranchire le mie ossa
Come cielo c'è il soffitto, e le macchie sono stelle
Quattro sbarre alla finestra, fanno ombra alla mia pelle
Ogni tanto un po' di vento che rapisce il mio pensiero
Faccio viaggi nel passato, solo il corpo è prigioniero
Per amico questo vento, che trasporta ogni ricordo
Anche il cuore si risveglia, era diventato sordo
Dentro un cubo di cemento, il mio corpo è vostro ostaggio
Ma la sera arriva il vento, ed inizio un altro viaggio.
(Giuseppe)

Note

[1] Le responsabili scientifiche del progetto sono Ilaria Filograsso, ricercatrice in M/PED-02 (Storia della Pedagogia) e Rosy Nardone, ricercatrice in M/PED-03 (Didattica e Pedagogia speciale).

Bibliografia

AA.VV. (2007). *Figli di genitori detenuti: prospettive europee di buone pratiche*. Milano: Edizioni Bambinisenzasbarre.
Antonelli, Q. (2014). *Storia intima della grande guerra*. Roma: Donzelli Editore.
Baliani, M. (2005). *Pinocchio nero. Diario di un viaggio teatrale*. Milano: Rizzoli.
Biffi, E. (A cura di). (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia.* Milano: FrancoAngeli.
Bouregba, A. (2011). *Quando il genitore è in carcere, l'impatto sul bambino*. Milano: Edizioni Bambinisenzasbarre.
Cousseau, A., & Crowther, K. (2007). *Dentro me*. Milano: Topipittori.
Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolverci*. Firenze: La Nuova Italia.
Ferrara, A. (2013). *Ero cattivo*. Milano: Edizioni San Paolo.
Filograsso, I. (2015). Genitori e figli senza sbarre. La letteratura per l'infanzia nei contesti di marginalità. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (A cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
Formenti, L. (1999). In D. Demetrio (A cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Edizioni Unicopli.
Foucault, M. (1993). *La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
Foucault, M. (2001). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Milano-Udine: Mimesis.
Gipi, G. (2013). *Unastoria*. Bologna: Coconino Press.
Hildebrandt, R. (1976). Intervista a Danilo Dolci. Realizzata da Radio Svizzera (ARH Archivio LMD/ R. H), inserita nel documentario *Danilo Dolci, memoria e utopia* di Castiglione, A. (2004), Koinè Film. Disponibile in:
https://www.youtube.com/watch?v=LnSCxnq7sBI [26 aprile 2016].
Iori, V., Augelli, A., Bruzzone, D., & Musi, E. (2012). *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*. Milano: FrancoAngeli.
Nardone, R. (in press). Genitori e figli senza sbarre: un progetto di ricerca-azione con i padri detenuti. In F. Torlone (A cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: FUP-Florence University Press.
Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.

Sacerdote, L. (2012). Comporre i legami messi alla prova dal carcere. In L. Formenti. (A cura di), *Re-inventare la famiglia. Guida pratico-teorica per i professionisti dell'educazione* (pp. 285-308). Milano: Apogeo.
Sacks, O. (1986). *L'uomo che scambiò la moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
Shaw, R. (1992). *Prisoners' Children: what are the issues?* Londra: Routledge.
Sendak, M. (1999). *Nel paese dei mostri selvaggi*. Milano: Babalibri.
Stramaglia, M. (2009). I *nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: Edizioni Università di Macerata.

SAGGI

Competenze narrative contro la cultura dell'"accumulo"

di *Rosa Gallelli*
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Abstract

L'intero spazio della comunicazione sociale è permeato da media della comunicazione molteplici e diversificati nonché dai loro prodotti: cinema e fiction televisiva, giornali e telegiornali, reti telematiche, prodotti multimediali e realtà virtuali producono e/o mettono in circolo una mole quanto mai ingente di informazioni, messaggi e storie.

Nell'indebolimento e nella dispersione del dispositivo narrativo vi è il fattore di rischio più alto dell'attuale sistema comunicativo: i giovani trovano sempre più difficoltà (cognitive, affettive, comportamentali e valoriali) nel costruire interpretazioni critiche e creative degli eventi di cui sono protagonisti e/o spettatori.

In tale quadro, è auspicabile un progetto formativo che voglia promuovere nei giovani un approccio autenticamente comprensivo e critico alla realtà attraverso la promozione delle competenze narrative, nella molteplicità di forme in cui la narrazione può oggi esplicarsi: dalla letteratura al cinema alla *web storytelling*.

The space of social communication is characterized by multiple and different media and their products: movies and television drama, newspapers and TV news, computer networks, multimedia and virtual products put into circulation a great variety of information, messages and stories. A high risk factor of the current communication system is the fact that increasingly young people find it very difficult (on the cognitive, affective, behavioral and value sides) in building critical and creative interpretations of the events of which they are protagonists and spectators. Thus, it proposes a training project that wants to increase young people's understanding and genuinely critical approach to reality through the promotion of narrative competence, in the multiplicity of forms in which the narrative may exist today: from literature to cinema to web storytelling.

1. Premessa

Lo spazio della comunicazione sociale condiviso dagli abitatori della fetta di mondo opulenta e tecnologizzata è permeato, oggi, da media della comunicazione molteplici e diversificati oltre che dalla pluralità dei loro prodotti: cinema e fiction televisiva, giornali e telegiornali, reti telematiche, prodotti multimediali e realtà virtuali producono e/o mettono in circolo una mole quanto mai ingente di informazioni, messaggi e storie.

Accade, in tal modo, che se, da una parte, sempre più alta è l'esposizione mediatica di bambini e ragazzi, dall'altra parte, insieme a tale esposizione aumenta la frammentazione delle "storie" di vita cui essi partecipano, delle informazioni e delle conoscenze cui attingono, delle interpretazioni con cui si confrontano.

Forse non è mai stata talmente alta come oggi l'esposizione di adulti e bambini a comunicazioni che riguardano realtà violente e tragiche. Corrispettivamente, tuttavia, mai come oggi sono apparsi così esigui i livelli di partecipazione emotiva, di comprensione e di critica nei confronti di quello che ci capita sotto gli occhi.

Se, di primo acchito, tutto questo potrebbe venire imputato a comuni meccanismi di "autodifesa" nei confronti di un carico d'emozioni eccessivo, va considerata anche un'ulteriore ipotesi.

Si può ipotizzare, infatti, che tale fenomeno sia in relazione anche alla sempre più diffusa incapacità di rinvenire (di ricostruire) una trama narrativa in quanto viene vissuto direttamente e indirettamente attraverso gli strumenti della comunicazione. In tal caso, l'"indebolimento" del dispositivo narrativo – assottigliando le capacità (cognitive, affettive, comportamentali e valoriali) di dare un'interpretazione consapevole e critica delle vicende di cui si è spettatori – costituirebbe un alto fattore di rischio all'interno dell'attuale sistema comunicativo.

È in atto una forma di mediatizzazione dell'esperienza che immerge in una sorta di paradossale *continuum* tra *Realtà Oggettiva* (quella celebrata dalla scienza moderna), *Realtà Aumentata* (in cui dispositivi mobili, personal computer dotati di webcam o altri sensori, dispositivi di visione come occhiali a proiezione sulla retina, dispositivi di ascolto e di manipolazione, aggiungono informazioni multimediali alla realtà normalmente percepita e/o diminuiscono la quantità di informazioni normalmente percepibili per via sensoriale, al fine di presentare una situazione più chiara o più utile o più divertente) e *Realtà Virtuale* (in cui la simulazione elettronica della realtà manipola a tal punto le informazioni da sostituire totalmente le percezioni naturali del soggetto).

All'interno di tale *continuum*, un posto di rilievo è occupato dal linguaggio iconico: disegni, pitture ma, più spesso, fotografie e videoriprese si rincorrono e si sovrappongono combinando potentemente, per un verso, l'illusione di immediatezza comunicativa che viene dal carattere analogico che lega le immagini alla realtà che esse rappresentano; e, per altro verso, l'illusione di immediatezza comunicativa che viene da strumenti digitali sempre più maneggevoli, intuitivi e veloci. Tutto questo rende i *linguaggi* e le *tecniche* della visualità difficilmente identificabili dall'osservatore ingenuo, e ne cela la manipolatività dietro un apparente realismo.

In tal modo, nel mentre gli spazi-tempi delle relazioni familiari e amicali, quelli dello studio, del lavoro, del tempo libero si saturano di occasioni in grado di amplificare le possibilità riproduttive dei media, offrendo all'individuo esperienze in cui l'oscillazione tra realtà rappresentata e realtà vissuta risulta espansa e intensificata, accade che uno dei frutti maturi della modernità, ossia il senso profondo e problematico del confine tra mondo e rappresentazione (tra il soggetto della conoscenza e i suoi prodotti), si vada sensibilmente fluidificando, esponendo alla netta permeabilizzazione dei confini tra reale e finzionale.

2. Riflessività e rappresentazione

D'altronde, dall'interno degli studi sociali, è stato recentemente argomentato che ben altre, rispetto al passato, sono oggi le competenze comunemente valorizzate e ritenute desiderabili, a fronte della centralità assunta nella vita di individui e gruppi sociali dalla immersione pressoché incessante in situazioni di produzione di contenuti mediali, di scambio di tali contenuti e di osservazione riflessiva attorno a tali scambi. Tale immersione, infatti, comporta l'emergere di una "riflessività connessa", molto diversa sia dalla "riflessività dipendente", tipica delle società premoderne, sia dalla "riflessività individualizzata", tipica della modernità (Boccia Artieri, 2012). La competenza cruciale collegata a questo nuovo tipo di riflessività riguarda la capacità di distinguere ciò che è notiziabile da ciò che non lo è: interiorizzando il punto di vista dello spettatore/lettore e imparando al contempo ad osservare se stessi, le proprie vite, in modo "spettatoriale".

Se, pertanto, l'attenzione riflessiva dell'abitatore delle nostre contrade storico-geografiche si presta sempre più a focalizzare la "notiziabilità" dei propri prodotti comunicativi nonché della propria stessa vita intesa come prodotto comunicativo, essa al contempo sembra gradualmente distogliersi dal cogliere la complessità delle relazioni tra realtà e rappresentazione nonché la profondità sfaccettata e insondabile dell'identità soggettiva, presa nel gioco di quei rimandi.

In altre parole, sembra che l'imporsi della "riflessività connessa" coincida con l'affievolirsi di quella riflessività moderna che aveva svincolato gradualmente l'individuo dalle vecchie autorità assolute (religiose, politiche, ecc.) e dalle appartenenze tradizionalmente inviolabili (tribù, ceto, famiglia, ecc.), proiettandolo verso un orizzonte di possibilità esistenziali prima sconosciute e, così fa-

cendo, era andata approfondendo le capacità di auto-osservazione, di riflessione sull'esperienza altrui e sulla propria, di indagine circa i più intimi e inquietanti anfratti dell'identità personale.

Il sorgere di una riflessività individualizzata si intreccia – secondo Giovanni Boccia Artieri – al consolidarsi della capacità di distinguere due piani di realtà diversi, ossia il piano della realtà della vita e il piano della realtà della rappresentazione, passando attraverso una serie di momenti cruciali quali l'affermarsi del teatro rinascimentale e, ancora di più, per l'appunto, la nascita del romanzo, a partire dal XVIII secolo. Se, nell'ambito del racconto mitico e della ritualità religiosa nonché in quello delle allegorie pittoriche, delle narrazioni e del teatro medioevali, realtà e rappresentazione coesistono e sono percepite e vissute in modo unitario e globale; tutto cambia, via via che la rappresentazione acquista autonomia, proponendosi come una nuova forma di realtà fattuale.

Sono ormai classici gli studi che hanno messo in rilievo la incidenza che la diffusione della scrittura stampata e dei suoi prodotti narrativi ha avuto sull'incentivazione dell'attitudine del soggetto al confronto con "altre" esperienze, scelte, cognizioni e passioni: con mondi soggettivi diversi, esternalizzati nel testo. Il dialogo interiore che caratterizza, nella modernità, i processi di formazione dell'identità del soggetto appare, pertanto, profondamente radicato nella esperienza di una distanza critica tra realtà reale e realtà del testo: il racconto stampato a cui si affiancheranno, successivamente, le vicende di cronaca dei quotidiani e dei rotocalchi, gli eventi documentati fotograficamente, le storie narrate via radio, i racconti audiovisivi del cinema, le fiction televisive, ecc. È un dialogo interiore che si nutre insistentemente dei suggerimenti e delle suggestioni di cui sono cariche le rappresentazioni mediali, ma soprattutto del gioco di rimandi reciproci tra realtà e finzione, esperienza e rappresentazione, fattualità e immaginazione che tali rappresentazioni incentivano.

Accade pertanto che, nonostante la fascinazione esercitata dall'autore moderno sul suo "pubblico", quest'ultimo acquisisca e rinsaldi, nella contemporaneità, la capacità di approfondire una fruizione comparativa dei testi, riconoscendo analogie e differenze tra testi molteplici e diversi. E rinsaldi anche la capacità di abituarsi alla pluralità di punti di vista sul mondo che tali testi esprimono, cogliendo il "raddoppiamento della realtà" come *problema*, rispetto al quale posizionarsi attivamente, esercitare il proprio senso critico e operare scelte interpretative autonome.

Tale oggettivazione del "raddoppiamento" della realtà nella rappresentazione, comportando la inedita focalizzazione del rapporto difficile e ricorsivo tra autore, testo e mondo rappresentato, ha contribuito ad affinare una pratica osservativa di second'ordine (Luhmann, 2000) che consiste nell'"osservare gli osservatori" (le persone presentate nel testo ma anche l'autore che si cela dietro i personaggi), nel riconoscere il modo in cui questi guardano, interpretano e reagiscono alle situazioni raccontate nel testo stesso.

Il Novecento, dunque, sulla scorta dell'affermarsi dei media cosiddetti tradizionali (per distinguerli dagli odierni media digitali), assiste all'espandersi della possibilità e della capacità di *oscillare tra realtà e finzione*. Una capacità di sconfinamento, tuttavia, attuabile solo grazie al fatto che il mondo fittizio, raccontato attraverso il prodotto mediale, sia chiuso e autonomo, ben distinto e separato dal mondo del fruitore (Luhmann, 2000; Meyrowitz, 1993; Colombo, 2003; Boccia Artieri, 2004; 2012). È la separazione dei due mondi l'elemento propulsore della competenza osservativa e auto-osservativa attraverso la quale il fruitore (lettore, spettatore, radioascoltatore, ecc.) impara a riflettere sulla propria e altrui esperienza in modalità sempre più raffinate, approfondite e problematiche. Ed è per l'appunto tale "separazione" a opacizzarsi allorché l'oscillazione tra realtà e finzione è mediata dall'uso massivo delle tecnologie digitali.

3. Spettacolo e accumulazione

Le tecniche della virtualizzazione, dilatando infinitamente il repertorio delle rappresentazioni della realtà a cui il soggetto può accedere, aprono a due diverse e complementari evidenze. La prima è l'ampliamento del repertorio delle esperienze in base alle quali è oggi possibile agire e interagire con la realtà stessa; la seconda è, come detto in precedenza, la crescita di riflessività che viene

applicata alla propria comunicazione: si pensa e si guarda ai processi e ai prodotti della propria comunicazione assumendo la posizione di un ipotetico "pubblico".

Pertanto, assistiamo all'aumento, nelle nuove generazioni, della capacità di stabilire connessioni "di massa" attraverso la distribuzione e la consumazione di contenuti mediali auto-prodotti e all'imporsi generalizzato di uno sguardo sul mondo che interpreta quest'ultimo come "spettacolo". E assistiamo, contemporaneamente, al fatto che nuove e vecchie generazioni, navigando incessantemente in un flusso di parole, immagini, suoni, familiarizzano via via con una tendenza a giustapporre velocemente eventi, notizie ed esperienze: una tendenza ad "accumulare" esperienze dirette ed esperienze mediate della realtà, senza soluzione di continuità. In tutto questo, la "dualità primaria" (Baudrillard, 2006) tra mondo e rappresentazione del mondo sfuma. Si tratta, qui, di quella ambivalenza che caratterizza la vita degli esseri umani e la loro esperienza del mondo reale; del dubbio insolubile sul mondo reale (sulla propria stessa identità soggettiva) e sui suoi aspetti contraddittori e inconciliabili in visioni unitarie e integrate; dell'irrisolto rapporto (di dipendenza e, al contempo, di sfida) tra il soggetto e i modelli che egli stesso produce di sé e del mondo. Essa, dunque, sfuma riassorbita in un unicum indistinto. È come se la sfera del virtuale, del numerico, avvolgesse integralmente il mondo immergendolo in un flusso di codificazione visiva in cui le differenze tra "realtà oggettiva" e "illusione", "oggetto" e "ombra", "referente" e "immagine" si dissolvessero, facendo posto a una "Realtà Integrale". Quest'ultima è una realtà in cui tutto è tecnicamente materializzato, numericamente simulato in modo talmente preciso, talmente "iperreale" da eliminare ogni alternativa pensabile, ogni confronto con un'alterità immaginabile, ogni riferimento a quel doppio che da sempre accompagna la definizione del senso della realtà.

Annota Baudrillard: "È abolita la distanza: tra i sessi, tra i poli opposti, tra la scena e la sala, tra i protagonisti dell'azione, tra il soggetto e l'oggetto, tra il reale e il suo doppio" (Baudrillard, 2006, p. 63).

Accade, così, che l'ipertrofica e capillare diffusione di strumenti di comunicazione digitali stia determinando – insieme alla propensione ad accumulare, affastellandoli e sovrapponendoli gli uni agli altri, immagini, messaggi, informazioni, esperienze –, uno stato di "incapacità di *immaginare il reale*": "l'immaginario, che un tempo si usava associare al reale, come sua ombra complice, svanisce anch'esso istantaneamente. La 'Realtà Integrale' è priva di immaginario" (Baudrillard, 2006, p. 12).

Concludendo. Al contrario di quello che si potrebbe pensare ingenuamente, la moltiplicazione delle informazioni sul mondo non corrisponde, tout-court, a un ampliarsi delle capacità di interpretazione e comprensione della realtà. Quest'ultima, infatti, richiede che il materiale informativo venga sottoposto dal soggetto a un'attività creativa di manipolazione cognitiva in base alla quale i dati, agganciandosi alle configurazioni concettuali pregresse del soggetto, abbiano modo di essere riorganizzati sotto forma di quadri concettuali per lui significativi.

Il pensiero narrativo è indicato, da una ormai vasta letteratura, fra i principali artefici di quei processi di organizzazione di informazioni e conoscenze in grado di rinvenire e costruire nessi di significato fra eventi e situazioni che, altrimenti, rimarrebbero frammentati e giustapposti, irrimediabilmente e tristemente "schiacciati" su una fattualità priva di senso.

4. Accumulazione e "difetto del pensiero"

La crescente familiarità con strategie e pratiche di "accumulazione" indiscriminata di esperienze e conoscenze – frantumate nella moltiplicazione speculare di linguaggi, tecnologie e situazioni comunicative diverse – si accompagna a una sempre più inquietante difficoltà nell'intervenire su tale materiale cognitivo attraverso creative e critiche costruzioni e ricostruzioni di significato. Così come ampiamente documentato dagli insegnanti della scuola di base, per esempio, fra gli alunni serpeggiano evidenti forme di inabilità a fissare un ricordo, un'espressione, un'esperienza, a individuare quei nessi logici tra fatti, personaggi, eventi che rendono possibile riannodare in una trama signi-

ficativa quanto, al contrario, rimane un dato asettico e privo di agganci a contesti di senso condivisi. In tale quadro, accade, per esempio, che gli episodi violenti e dolorosi di cui abbiamo notizia (direttamente o indirettamente), e rispetto ai quali "accumuliamo" dati informativi, rimangono quasi totalmente sganciati dalle storie delle persone reali per le quali quegli eventi risultano davvero e irriducibilmente drammatici. E accade, di conseguenza, che tali eventi lungi dal provocare in noi forme di coinvolgimento autentico e profondo, ci risultano irrimediabilmente indifferenti.

In tal senso, paradossalmente, l'"eccesso di realtà" a cui siamo esposti si traduce spesso – come già detto – in esperienze di "de-realizzazione", ossia nella incapacità di calare le informazioni raccolte in una storia.

Nell'ambito di tale storia infatti, diventerebbe possibile riconoscere i ruoli dei personaggi e i loro punti di vista, individuare le ragioni degli eventi nel dispiegarsi del passato, presente e futuro, comprendere il significato di quanto avviene nell'ambito della vicenda personale dei protagonisti, condividerne o meno scelte, gesti, motivazioni, sentimenti e così via.

È stato da più parti argomentato come, di là dalle trasformazioni dei processi conoscitivi collegati alla globalizzazione delle tecnologie digitali della comunicazione, siano rimaste immutate le istanze profonde che guidano le relazioni tra uomo e mondo (Piromallo Gambardella, 2001). Tutti i processi comunicativi, da quelli dialogici a quelli veicolati dai media di massa, a quelli tipici della comunicazione ipermediale e multimodale del cyberspazio, presentano una radice "naturale" nel carattere dialogico e narrativo dell'attitudine umana alla comunicazione. In tale prospettiva, non vi sarebbero trasformazioni sostanziali a caratterizzare l'attitudine dialogica e narrativa della contemporaneità.

A mio avviso, tuttavia, le circostanze in cui si determina oggi lo spazio simbolico della comunicazione globalizzata presenta talune criticità irriducibili e su cui occorre riflettere.

Se, infatti, concordo nel riconoscere che le motivazioni profonde dei processi comunicativi della nostra specie siano legate al dialogo e alla narrazione, d'altra parte sono convinta che non dovrebbe essere tralasciata la possibile deriva comunicativa verso direzioni differenti da quelle tradizionali. Difatti, analizzando l'attuale spazio della comunicazione sociale e della vita collettiva, emerge un importante indebolimento della narratività. Di là dal proliferare di occasioni mediatiche di dialogo autobiografico e biografico, la vocazione narrativa della comunicazione umana appare, nei fatti, surclassata da tensioni assai divergenti che trovano nella figura dell'"accumulo" un'immagine esplicativa. In altri termini, l'istanza di narrazione e di dialogo, pur presente nel dilagante chiacchiericcio che rimbalza dai social network ai sincopati messaggi pubblicitari, dai talk-show alle fiction televisive, si presenta sempre più incapsulata in processi comunicativi votati alla frantumazione dei nessi di significato che sostengono la narrazione.

Pertanto, si fa urgente, dal punto di vista pedagogico-didattico, puntare l'attenzione sulle risorse divergenti ancora a disposizione rispetto all'assetto prevalente del sistema comunicativo, al fine di prevederne una reinterpretazione in grado di valorizzare autenticamente la dimensione dialogica e narrativa della comunicazione.

5. Esperienza, trame, costruzioni di senso

Torniamo, allora, a focalizzare l'attenzione sulla rappresentazione narrativa della realtà, nelle forme che essa ha assunto nel corso della modernità. È qui, infatti, che la "naturale" propensione del pensiero narrativo verso la costruzione di "senso" trova inedita coniugazione con l'affinarsi delle tecniche di scandaglio dello sdoppiamento tra realtà reale e realtà finzionale – tra *esperienza* del mondo e *rappresentazione* di tale esperienza.

Jerome Bruner, esaminando la narrazione in quanto "modo di pensiero" e in quanto "veicolo per fare significato", ha evidenziato come, là dove il pensiero scientifico si presenta specializzato nel trattare di "cose fisiche", il pensiero narrativo mostri una specialistica propensione per "trattare delle persone e delle loro condizioni" (Bruner, 1997, p. 56). Se il pensiero scientifico si occupa di pro-

durre spiegazioni oggettive – in quanto basate su teorie generalizzabili – circa le "cause" della realtà, quest'ultima riceve, invece, dal pensiero narrativo, interpretazioni soggettive, cioè basate su letture solo verosimili degli "stati intenzionali" che stanno dietro le azioni.

In altre parole, le narrazioni si costituiscono attorno all'assunto secondo cui *attori* e *personaggi che le popolano sono dotati di "stati intenzionali"*: sono in grado di pianificare le proprie azioni secondo un qualche principio logico e in vista di un qualche risultato: presupporre l'intenzionalità degli attori ci consente di utilizzare le storie come strumenti interpretativi attraverso cui dare significato alle azioni e ai comportamenti altrui.

In tale quadro, se è vero che la struttura elementare del testo narrativo è il fattore "tempo", è vero però che in una narrazione la segmentazione del tempo avviene non secondo l'orologio o il metronomo, ma in funzione dello svolgersi degli eventi cruciali, per cui il tempo viene suddiviso almeno in un inizio, uno svolgimento ed una conclusione. Vi è, pertanto, una narrazione in tutti i casi in cui viene fornita una rappresentazione degli avvenimenti organizzati in sequenza temporale ove, cioè, gli avvenimenti sono legati fra loro da una relazione temporale in base alla quale sarà possibile evincere lo svolgimento degli avvenimenti narrati, il modo, cioè, in cui una situazione si trasforma in un'altra. Tuttavia, il tempo narrativo, lungi dal coincidere con il tempo della materia narrata, "è un tempo umanamente rilevante" (Ricoeur, 1991/1999, p. 78), tale cioè per i significati che i protagonisti della narrazione e, ancor più l'autore della narrazione stessa, assegnano agli eventi narrati. La narrazione, infatti, si dispiega grazie alla fondamentale e duplice scelta del narratore che, in primo luogo, seleziona gli eventi da raccontare e, in secondo luogo, dispone tali eventi secondo un certo ordine e un certo stile di esposizione. Quello narrativo, pertanto, è sempre un pensiero singolare che si muove all'interno della realtà fornendone ricostruzioni parziali perché radicalmente legate al punto di vista (cognitivo e affettivo, storico e sociale, culturale e motivazionale) del soggetto che le produce.

Così facendo, l'autore del racconto costruisce una *trama* destinata a suscitare nel destinatario il desiderio di seguirlo fino in fondo. La trama della narrazione, annota il teorico della letteratura Peter Brooks (2004) richiamando uno dei significati pregnanti del termine *plot*, rimanda alla nozione di "organizzazione". Essa, infatti, svolge la precipua funzione di imprimere, nel materiale altamente discontinuo in cui si esprime la realtà, un ordine che dà forma al discorso e ne costituisce il dispositivo di attrazione. La trama, pertanto, è una "rappresentazione che connette" (Ricoeur, 1991/1999, p. 79), sicché l'autore della narrazione procede a collegare un fatto a un altro, stabilendo nessi fra eventi, personaggi e azioni così da dare loro un significato.

In tale prospettiva, ogni narrazione (strutturandosi sulla base di cinque elementi: agente, azione, scopo, mezzo, situazione) è una costruzione del pensiero tramite la quale viene dato un ordine alla realtà, che di per sé è largamente frammentaria e aleatoria: nel *continuum* narrativo, una realtà dinamica e complessa, in cui si intrecciano, a diversi livelli e in forma spesso caotica, azioni, obiettivi, processi, intenzioni, aspettative, casualità, risulta organizzata in una trama di situazioni che si intrecciano all'interno di uno specifico contesto e vengono collegate ad altrettanto specificati attori e cause, nell'ambito di situazioni che si evolvono secondo determinati processi verso un futuro e una direzione.

Tuttavia, accanto al particolare punto di vista dell'autore – che, come detto, sceglie i significati attorno ai quali poi collega eventi, persone e ambienti in una trama in grado di descriverne il senso – si pone sempre anche l'irriducibile punto di vista del destinatario della narrazione. Ché, anzi, la specificità simbolica della narrazione sta nel realizzarsi come un evento comunicativo in cui autore e destinatario risultano reciprocamente coinvolti in una intersoggettività che riposa sul comune desiderio di prolungare e rinnovare il racconto (Barthes, 1981). In tale prospettiva, il pensiero narrativo rivela un'intima vocazione relazionale in virtù della quale il punto di vista dell'autore e il punto di vista del destinatario entrano in risonanza contribuendo così entrambi alla realizzazione della comunicazione. Scrive, al proposito, efficacemente Brooks: "La trama […] rappresenta l'elemento organizzatore del racconto, la sua 'intenzionalità'; e forse andrebbe vista come una forma di attività, un'operazione strutturante suscitata nel lettore quando quest'ultimo cerca di ricavare un senso dagli

eventi che si sviluppano attraverso una successione testuale e temporale. Fa dunque parte della 'competenza' del lettore, e nel suo 'adempimento', l'atto della lettura, dà vita alla produzione di senso […]. Possiamo, in breve, concepire la lettura in funzione della trama come una forma di desiderio che ci spinge avanti, sempre più addentro nel testo; i racconti, del resto, parlano di desiderio […] e al tempo stesso lo suscitano e vi ricorrono come una forza propulsiva e dinamica di produzione di significati" (Brooks, 2004, p. 41).

6. "Nuotare nelle storie" a scuola

Di là da ogni logica di accumulazione, i testi narrativi si delineano quale ambito privilegiato per l'esercizio di un "pensiero che connette" e, pertanto, comprende e partecipa. Accade, infatti, che eventi e comportamenti – all'interno del *continuum* narrativo – vengano riconosciuti, sia dal fruitore sia dal produttore della narrazione, come *materia viva* in cui è possibile riconoscersi e identificarsi, individuare ragioni e responsabilità, costruire significati verso cui è possibile assumere una posizione autonoma e critica.

In tale prospettiva, la competenza narrativa è in netta contrapposizione con la cultura dell'accumulo indiscriminato (di informazioni, di esperienze, di energie, di immagini) che oggi domina lo spazio simbolico ed esistenziale. A fronte del prevalere di forme di accaparramento passivo di immagini ed esperienze nel flusso comunicativo a cui il soggetto è esposto, il pensiero narrativo è *pensiero che seleziona e sceglie* (eventi, attori, esperienze rilevanti). A fronte del prevalere dell'esperienza della "iperrealtà", il pensiero narrativo è *pensiero che immagina e sogna*. A fronte del prevalere di una frantumazione della percezione del tempo e dello spazio nell'"attimo decontestualizzato" dell'"evento notizia", il pensiero narrativo è *pensiero che connette* (passato, presente, futuro; eventi, luoghi, soggetti, culture). A fronte del prevalere di nuove forme di "resistenza" alla differenza, collegate a un uso accumulatorio e acritico dell'esplosione delle possibilità comunicative offerte dal cyberspazio (con la esposizione del soggetto a una infinita e mai conclusa moltiplicazione dei punti di vista sulla realtà), il pensiero narrativo è *pensiero relazionale* (capace di individuare, distinguere, confrontarsi e comprendere punti di vista diversi).

Dunque, il potenziamento, sin dalla scuola dell'infanzia, delle competenze narrative del soggetto si presenta come una via pedagogica e didattica efficace al fine di contrastare tempestivamente un "difetto di pensiero" che si traduce nell'incapacità di "comprendere" con efficacia cognitiva ed emotiva gli eventi – anche i più tragici – che coinvolgono gli altri esseri viventi con cui, sia in forma immediata sia in forma mediata, si è oggi in contatto.

Quali – volendo riassumere schematicamente attraverso la lente dell'approccio socio-culturale e interpretativo a cui questo contributo si è principalmente ispirato – le principali competenze narrative?

Si tratta, in estrema sintesi, di competenze molteplici e interconnesse:

- competenze intersoggettive e relazionali: motivazione e capacità di usare i linguaggi in modo comunicativo e relazionale;
- competenze nella costruzione di una teoria della mente orientata in modo interpretativo: essere consapevole della "realtà" degli stati mentali;
- competenze nell'arte di decentrarsi a livello sia emotivo sia cognitivo;
- competenze nel rinvenire-costruire trame: individuare connessioni tra eventi, personaggi, luoghi, periodi, storie; scegliere-seguire in modo abduttivo tracce di significato (nell'insieme composito di eventi più o meo rilevanti); tratteggiare-riconoscere i caratteri peculiari degli scenari ambientali (fisici, culturali, sociali, storici), dei personaggi (con le loro spigolature personologiche, emotive, cognitive, relazionali), delle causalità e delle intenzionalità implicate dagli eventi; individuare, distinguere, confrontarsi e comprendere i punti di vista diversi

implicati dalla storia raccontata (i punti di vista dei personaggi, i punti di vista del narratore, i punti di vista del fruitore del racconto, ecc.);
- competenze nell'uso dei linguaggi della comunicazione narrativa (oralità, scrittura, linguaggio iconico, musicale, mimico-gestuale) nella molteplicità di generi ad essi correlati;
- competenze metacognitive.

Su questo sfondo, è utile anche riferirsi a taluni studi sviluppati nell'ambito dell'approccio funzionalista circa le competenze relative alla capacità di: individuare la sequenza temporale e causale degli eventi, usare appropriatamente le relazioni tra ciò che è in primo piano e ciò che è secondario, sviluppare sistemi di rappresentazioni mentali di eventi cogliendo i legami di non-contraddizione sia tra le singole parti sia tra le parti e il tutto in una visione complessivamente coerente del racconto.

Al contempo, è possibile recuperare utilmente le competenze approfondite all'interno dell'approccio strutturalista, relative alla capacità di individuare nel racconto: la struttura (fatta dalle unità basilari che costituiscono la storia: sapere che questa sarà costituita da un inizio, un intreccio, un finale e che in essa compariranno dei personaggi e avranno luogo delle azioni); la coesione (data dalla integrazione delle componenti lessicali, grammaticali e sintattiche del testo); la coerenza (data dall'assenza di contraddizioni nella trama).

Infine, gli studi cognitivi sulle più generali abilità linguistiche non mancano di avvertire il carattere basilare di alcune competenze quali: ampiezza del vocabolario, conoscenza delle "espressioni figurate", capacità morfosintattiche, capacità di inibire le informazioni non rilevanti, abilità inferenziali, abilità metacognitive.

In tale prospettiva, è evidente che la "naturalezza" e "spontaneità" con cui già i piccoli della specie Sapiens esplicano l'attitudine a narrare storie non deve trarre in inganno sulla necessità di coltivare opportunamente tale attitudine. L'organizzazione della realtà in forma narrativa è un'attività costruttiva della mente umana tanto immediata e automatica quanto, proprio per questo, più difficilmente indagabile: "Viviamo in un mare di storie, e come un pesce che (secondo il proverbio) sarà l'ultimo a scoprire l'acqua, noi abbiamo le nostre difficoltà a capire come si fa a nuotare, nelle storie" (Bruner, 1997, p. 162). È per questo che un progetto pedagogico che voglia promuovere la narrazione come "strumento della mente capace di creare significato" rende necessari specifici interventi finalizzati a quella che Bruner definisce una "presa di coscienza" dei processi inconsapevoli e automatici attraverso i quali vengono date interpretazioni narrative della realtà. Si tratta, in altre parole, di prospettare un lavoro didattico che potenzi intenzionalmente la padronanza cognitiva e metacognitiva dei dispositivi mentali che consentano l'interpretazione della realtà.

Pertanto, al fine di ottimizzare le competenze narrative, Bruner suggerisce di lavorare sul "contrasto", il "confronto" e la "metacognizione": mettere a confronto più racconti dello stesso evento, contrastanti ma ugualmente verosimili, confrontare la propria versione narrativa della realtà con quella fornita da altri e scoprirne la diversità sono operazioni che sollecitano un pensiero capace di cogliere la relatività del sapere, la parzialità delle versioni del reale che è possibile produrre a partire dalla particolarità di un punto di vista; d'altra parte, approfondire i modi in cui il pensiero narrativo funziona – oltre che i modi in cui esso modula i diversi codici linguistici – promuove un pensiero in grado di utilizzare il meccanismo narrativo (nella molteplicità di forme in cui la narrazione può oggi esplicarsi: dalla letteratura al cinema alla *web storytelling*) in forme abili, raffinate e critiche.

Bibliografia

Barthes, R. (1981). *S/Z*. Torino: Einaudi.

Baudrillard, J. (2006). *Il Patto di lucidità o l'intelligenza del Male*. Milano: Raffaello Cortina.

Baudrillard, J. (2013). L'illusione della fotografia contro la simulazione dell'iperrealtà. In M. Guerri & F. Parisi (A cura di), *Filosofia della fotografia*. Milano: Raffaello Cortina: 157-175.

Boccia Artieri, G. (2004). *I media-mondo. Forme e linguaggi dell'esperienza contemporanea*. Roma: Meltemi.
Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. Milano: Franco Angeli.
Bolter, J. D., & Grusin, R. (2003). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini e Associati.
Brooks, P. (2004). *Trame*. Torino: Einaudi.
Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
Calvani, A. (2008). *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino: UTET.
Colombo, F. (2003). *Introduzione allo studio dei media*. Roma: Carocci.
Luhmann, N. (2000). *La realtà dei mass media*. Milano: Franco Angeli.
McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
Meyrowitz, J. (1993). *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*. Bologna: Baskerville.
Pinto Minerva, F., & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
Piromallo Gambardella, A. (2001). *Le sfide della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
Ricoeur, P. (1999). *Tempo e racconto* (Vol. I, II, III). Milano: Jaca Book. (Original work published 1991).

SAGGI

Per una Pedagogia dell'Ascolto: raccontare per conoscersi

di *Emiliana Mannese, Maria Ricciardi*[*]
Università degli Studi di Salerno

Abstract

L'articolo affronta il tema della narrazione della storia personale tramite la scrittura e la capacità di autoapprendimento che deriva da questo esercizio.

Si presenta un caso di applicazione del metodo autobiografico alla didattica universitaria, quale strumento di innovazione teso a sollecitare la sensibilità per l'esperienza ed il potenziamento della riflessione critica. Dopo aver fornito qualche cenno all'inquadramento teorico all'autobiografia educativa, l'attenzione si concentra sugli obiettivi e i contenuti dell'attività narrativa proposta, sul ruolo dell'educatore e sulle questioni etiche che si pongono. Si sottolinea la valenza formativa della pratica autobiografica, evidenziando come questa metodologia offra alla pedagogia e alla ricerca educativa la possibilità di porre al centro i soggetti conferendo profondità e spessore alle professionalità educative, chiamate ad assumere complesse funzioni formative. Si propone, dunque, una ricostruzione storica del genere autobiografico in chiave formativa, ripercorrendo le tappe salienti dell'esperienza italiana della Pedagogia clinica (Massa, 1987; Riva, 2004).

I paradigmi della pedagogia narrativa, della riflessività e dell'autobiografia forniscono un quadro teorico e metodologico al "processo formativo, di cambiamento, attraverso l'esercizio della propria libertà, la valorizzazione di sé, la ricerca di senso e significato esistenziale" (Di Rienzo & Serreri, 2015, p. 234).

L'autobiografia educativa rappresenta una modalità innovativa di formazione universitaria, un esercizio di scrittura centrato sulle storie di vita e il tentativo di condurre una ricerca formativa nella prospettiva dell'insegnamento pratico. Gli approcci narrativi, autobiografici e clinici richiamano l'attenzione al peso dei saperi personali nello svolgimento delle professioni educative (Riva, 2009). Il riconoscimento del rilievo delle vicende affettive ed emotive presenti nella processualità educativa e formativa pone nuove sfide conoscitive e didattiche.

This article focuses on the theme of narration of personal history by written means and the potential of self learning which derives from this exercise. The application of a case of the autobiographic method in the academic field is presented as a method of innovation; the latter is intended as a means to solicit the sensibility of critic thinking.

Having provided a few mentions of the theoretical framework of the autobiographic method, attention is brought upon the objectives and the contents of the narrative proposed, on the role of the educator and on the ethic questions that are posed.

The formative importance of the autobiographic practice is highlighted, by bringing into light how this methodology offers, to pedagogy and to educational research, the possibility to center on the subjects, conferring depth and width to education professionals, called onto to assume complex formative functions. An historical reconstruction of the autobiographic method is then, proposed, following the main events of the Italian, clinical pedagogy, experience (Massa, 1987; Riva, 2004).

[*] La progettazione del saggio deriva da una riflessione congiunta degli autori. In particolare, Emiliana Mannese ha scritto il paragrafo 1 (Introduzione), il paragrafo 2 (I principali riferimenti teorici della corrente autobiografica), il paragrafo 4 (L'autobiografia nella formazione universitaria per lo sviluppo delle professionalità educative) e il paragrafo 5 (Conclusioni); Maria Ricciardi ha scritto l'Abstract, e il paragrafo 3 (Il metodo narrativo e l'autobiografia come strumento di formazione).

The paradigms of narrative pedagogy, reflection and of the autobiography, provide a theoretical and methodological framework to the "formative process, of change, through the excise of one's liberty, the valorization of the self, the research of existential meaning" (Di Rienzo & Serreri, 2015, p. 234). Educational biography represents an innovative means of university education, a writing exercise centered on life stories and the on the attempt to conduct an educational research geared towards practical teachings. The narrative, autobiographical and clinic approaches recall attention on the importance of personal knowledge in the execution of educational professions (Riva, 2009). The acknowledgement of the importance of affective and emotive events that are present in educational and formative processes poses new cognitive and didactic challenges.

1. Introduzione

L'articolo racconta di un'esperienza di formazione condotta con l'approccio autobiografico, realizzatasi durante l'insegnamento di Etica dell'educazione – Pedagogia Clinica presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. Il percorso educativo ha inteso essenzialmente promuovere la memoria personale, la narrazione e l'ascolto delle storie di vita, la conoscenza di sé e dell'altro. Al fine di favorire il progressivo sviluppo di identità e autoconsapevolezza, l'autoriflessione si è sostanziata in attività di scrittura e racconto orale.

L'esperienza oggetto di attenzione inaugura un percorso didattico che si intende proseguire nell'ambito di future sessioni formative e risponde ad una specifica strategia di lavoro, messa in campo secondo modalità pedagogiche ponderate, coerenti e rigorose rispetto all'applicazione della categoria dell'intenzionalità autobiografica. La breve durata dell'esperienza e lo stato dell'arte dell'analisi del materiale empirico, tuttavia, non consentono ad oggi la restituzione di un quadro interpretativo complessivo ed esaustivo. Ciò premesso, si ritiene comunque interessante presentare tale buona pratica, frutto di un significativo e proficuo progetto di valore formativo ed euristico in campo pedagogico e didattico.

Prima di descrivere gli aspetti operativi, si fornisce la cornice teorica – sul piano storico, disciplinare e metodologico – all'interno della quale si inscrive il percorso educativo compiuto. Si prova a delineare, dunque, un quadro di riferimento che funga da premessa scientifica e concettuale alle attività autobiografiche che si renderanno oggetto di documentazione sistematica. Il *focus* è rappresentato dalla pratica autonarrativa agita nel contesto universitario.

Il primo paragrafo propone una breve ricognizione dei contributi più significativi che hanno condotto all'affermazione dell'approccio della formazione autobiografica, in una prospettiva di ricostruzione storica del genere autobiografico in chiave formativa (Cambi, 2002; Demetrio, 1995; Pineau & Le Grand, 1993), ripercorrendo – chiaramente – quelle che sono state le tappe salienti dell'esperienza italiana della Pedagogia clinica, pertanto da Massa (1987) a Riva (2004).

In considerazione della diffusione sempre più consistente, a partire dagli anni Novanta, dell'approccio autobiografico a fini formativi e di ricerca, in ambito pedagogico, il secondo paragrafo presenta un approfondimento metodologico, per mettere in luce come e perché vengono studiati i materiali biografici. Sono presentati finalità, modalità, contesti e destinatari del metodo, approfondendo gli impatti educativi di azioni incentrate sulla memoria personale e sull'autonarrazione. In particolare, si evidenziano i tratti qualificanti l'autobiografia in una prospettiva di indagine di tipo qualitativo, con riferimento alle scienze umane che studiano le storie di vita.

Il terzo paragrafo illustra il percorso autobiografico realizzato e le forme di partecipazione degli studenti, coinvolti a più livelli, quali autobiografi, *educatori formandi-biografi*, *ricercatori biografi*, specificando obiettivi, modalità, soggetti, tempi, spazi, esiti e vissuti, ispirandosi allo schema proposto da Moroni (2006).

Si affronta, dunque, il tema dell'autobiografia attraverso i luoghi della memoria e della formazione, ponendo le narrazioni come potente strumento didattico, per costruire identità e appartenen-

za, attraverso un fare educativo significante, intelligente, creativo, formativo, teso alla cura di sé, alla ricerca sociale e all'autoanalisi (Demetrio, 2003).

2. I principali riferimenti teorici della corrente autobiografica

L'autobiografia è un genere presente sin dall'antichità. Il genere acquista rilievo nel XVIII secolo per indicare quell'atto in cui, tramite la narrazione scritta, si ri-costruisce retrospettivamente la propria vita. In un'accezione più ampia, l'autobiografia rappresenta un costrutto complesso, esplicitato da diverse forme di autorappresentazione, quali le memorie, i diari e le cronache, l'autoritratto letterario (Martello, 2008). È nella tradizione letteraria latina e cristiana che l'autobiografia affonda le proprie radici, per poi diffondersi largamente con l'Umanesimo. Le Confessioni di S. Agostino rappresentano il primo modello di racconto autobiografico. I Saggi di Michel de Montaigne costituiscono un esempio di diario intimo che prende la forma di monologo interiore. Le Confessioni di Rousseau testimoniano uno dei ritratti più significativi della letteratura autobiografica.

L'attenzione per le storie di vita risale all'impegno della scuola sociologica di Chicago, a cui negli anni venti si riconduce il fiorire di numerose ricerche sulla marginalità sociale urbana nell'America del New Deal. Il modello sociologico (qualitativo) biografico sarà ripreso negli anni Settanta dalla scuola francese che privilegerà come soggetti della ricerca operai, artigiani e loro famiglie (Olagnero & Saraceno, 1993).

In ambito pedagogico, l'affermazione delle storie di vita si registra a partire dagli anni Settanta con un gruppo di studiosi di area francofona (Pineau, Dominicè) e in Italia con la scuola di Massa e con il contributo di Demetrio, trovando la sua principale applicazione nelle pratiche di educazione degli adulti. All'origine dell'uso della pratica autobiografica si pongono una serie di questioni, quali l'attenzione ad una dimensione empirica ed ermeneutica, la concezione dinamica dello sviluppo e dell'apprendimento come possibilità di cambiamento, il riconoscimento della capacità di autoapprendimento biograficamente, il ripensamento della ricerca e della posizione del ricercatore in considerazione del ruolo della sua soggettività, la consapevolezza della reciprocità significante tra ricerca, formazione ed esperienza vissuta (Castiglioni, 2002).

Raccontare di sé, della propria vita, delle proprie paure, di quelle che sono state le vicende che hanno segnato la propria vita è un modo efficace di cura di sé, in quanto attraverso una serie di collegamenti tra i diversi momenti della vita, permette una continua costruzione e ri-costruzione della propria immagine identitaria. Scrivere di sé è un modo per attribuire significato alle esperienze passate, per costruire il proprio futuro a partire dal ripensare a chi siamo e alla nostra storia (Demetrio, 1996).

Il genere autobiografico è stato riscoperto per il suo valore educativo e formativo. La narrazione si pone, infatti, come fondamento ontologico di una formazione-sviluppo non ascrivibile alla sola area del conoscere e del saper fare in funzione disciplinare o lavorativa, ma che si estende all'area di un sapere che rivendica in ogni soggetto, il piacere e il dovere di usare la parola "io" (Demetrio, 2003). Scrivere di sé richiede introspezione e retrospezione e con questa pratica si implementa la capacità di esporre, argomentare, discutere, ipotizzare.

L'apprendimento basato su forme didattiche più spontanee e naturali (quali il racconto, la conversazione, il dialogo) risulta più efficace rispetto a modalità trasmissive, diviene esperienza e relazione, occasione per pensare al senso delle cose, della vita, dei compiti e delle responsabilità personali. La narrazione educativa diventa veicolo di apprendimento consapevole, fondandosi su legami, relazioni, nessi, sviluppi e significati di una storia. Gli effetti pedagogici del lavoro con e sulle storie di vita sono ravvisabili in almeno tre momenti, che si sviluppano e alimentano vicendevolmente, indicati da Demetrio (1999) come effetti di "eterostima" (risiede nell'incontro tra chi narra la propria vicenda e chi si mostra interessata ad essa, con un'attitudine di attenzione e rassicurazione; la propria storia diventa interessante per qualcun altro), "autostima" (oltre a dimostrare al parlante-scrivente che sa raccontarsi, l'educatore gli dà la possibilità di riconoscersi in quel che ha detto ac-

cettandolo o rifiutandolo; il narratore riconosce di avere una storia significativa e degna di essere narrata) e "esostima" (il narratore ha l'occasione di riconoscersi attraverso quanto realizza e produce, si accorge di essere capace di costruire un testo dotato di senso). L'uso dell'autobiografia come pratica pedagogica per la revisione di sé induce il soggetto a ridisegnare la propria personale storia di vita in termini sia di ri-comprensione di quella trascorsa sia di permanente riformulazione progettuale (Demetrio, 1999).

La pedagogia trova nella pratica autobiografica un nuovo metodo educativo che incoraggia l'uomo nello svelamento della propria storia personale e lo sostiene nel fare della vita una ricerca permanente di senso, abituandolo a vivere il tempo futuro (Demetrio, 2003). Quale processo di cura e itinerario di apprendimento continuo, l'autobiografia invita a guardare al contempo indietro e avanti: l'intreccio delle dimensioni temporali del presente, del passato e del futuro acquisisce nuovi significati in virtù di una maggiore consapevolezza (Demetrio, 1995).

A livello epistemologico, l'interesse per la pedagogia narrativa si inscrive nella più ampia riconfigurazione del concetto di scientificità. La narrazione autobiografica assume funzioni e configurazioni specifiche in base ai campi di applicazione: in ambito psicologico è utilizzata come tecnica della "cura di sé" e come pratica diffusa di autoanalisi, in ambito antropologico viene usata come lettura partecipativa e vissuta dei modelli culturali, delle credenze e delle pratiche di socializzazione tra gli individui, in ambito storico come fonte diretta di ricostruzione degli accadimenti (Martello, 2008). In campo pedagogico, nell'ambito di un intenso dibattito sul significato dell'educazione e sulla fine della pedagogia nella cultura contemporanea Massa (1987) esprime una forte critica tesa a riaffermare la scientificità e la centralità del discorso pedagogico fondato dalle pratiche e dai contesti del mondo della formazione, così rinnovando il profilo epistemologico della pedagogia, in prospettiva materialista e strutturalista. L'uso della narrazione e la metafora dell'educazione come dispositivo hanno inaugurato un nuovo corso per l'indagine teorica ed empirica dei processi formativi: la clinica della formazione (Massa, 2004; 2000). Questa nuova prospettiva di ricerca e di intervento è orientata alla scoperta e alla rielaborazione dei significati impliciti del lavoro formativo. Sulla base del quadro teorico di riferimento, l'individuazione di tali significati avviene attraverso l'istituzione di appositi *setting* di narrazione in cui la vicenda formativa diventa oggetto di processi di categorizzazione, interpretazione e ristrutturazione. È in queste dinamiche che, secondo Riva (2004), si rivela un ordine di latenza pedagogica di natura referenziale, affettiva, cognitiva e procedurale. La riappropriazione in maniera criticamente consapevole degli aspetti vitali della formazione e di quelli formativi delle esperienze vissute passa, pertanto, attraverso la ricerca dei significati e l'ascolto delle emozioni (Riva, 2004).

3. Il metodo narrativo e l'autobiografia come strumento di formazione

L'autobiografia si è affermata quale metodo d'indagine con caratteristiche peculiari, diventando campo d'interesse per le scienze umane nel loro complesso. Facilitando il soggetto nel riconoscimento di sé e nell'autoformazione, al contempo, essa costituisce una "tecnologia" della "cura di sé", come ha riconosciuto Foucault (1992).

Nel pensiero narrativo (Bruner, 1988) si individua, dunque, una modalità rappresentativa in grado di costituire, attraverso la costruzione di storie, un modello interpretativo delle azioni sociali umane (Bocci & Franceschelli, 2014). Il narrarsi genera una visione del mondo e di se stessi fungendo da chiave d'accesso per la creazione di significati condivisi e per la strutturazione dell'identità individuale. La strutturazione narrativa del sé investe la dimensione esistenziale, retrospettiva e progettuale, della memoria (Demetrio, 1998; Leone, 2001) e della riflessione e scrittura autobiografica (Battistini, 1990; Bellini, 2000; Cambi, 2002; Lejeune, 1986; Ricoeur, 1993; Smorti, 1994; 1997). Mediante la narrazione, l'Io ricostruisce se stesso, in una forma circolare e costante, in grado di concretizzarsi nella dimensione di cura (Demetrio, 1996) e di socializzazione.

Il fascino di questo modello interpretativo delle azioni sociali umane basato sulla narrazione consiste nell'opportunità di indagare l'identità individuale, colta nella sua unicità irripetibile.

La dimensione educativa della prassi narrativa del sé risiede nel valore formativo della riflessione. La memoria, opportunamente stimolata, consente al narratore di scoprire dentro di sé ciò che non sa di possedere, ripercorrendo la traiettoria esistenziale nella quale si identifica. Affrontare il passato con l'intento di ricostruirlo richiede l'impiego di strumenti idonei e la ricerca di verità anche non rassicuranti. Il passato corrisponde alla propria identità, ricordarlo con metodo significa riappropriarsi di sé in un lavoro quotidiano di autoformazione, attraverso la scoperta delle connessioni tra i ricordi, in una rete di interrelazioni complesse (Gramigna, 2010). Gli esercizi cognitivi consistenti nel collegare gli eventi, scoprire cause, nessi, spiegazioni denotano un'intelligenza retrospettiva, autobiografica, che significa libertà, legami, coscienza, conoscenza e capacità di agire. La straordinaria facoltà del pensiero e del ritorno su di esso attraverso il ricordo costituiscono una "tecnologia del sé" che comporta, oltre che la messa in sequenza, anche l'invenzione e l'immaginazione. L'autobiografia è uno strumento che rende comprensibile la positività del cambiamento in quanto la tensione al cambiamento è un fattore implicito delle "scoperte" che avvengono sulla trama della propria esistenza. Attiva uno spazio di ricerca tra i diversi ruoli rivestiti talvolta senza piena consapevolezza. Proietta il soggetto verso la riappropriazione della sua interezza concreta, in quanto prodotto della vita reale nel suo evolversi e di quella ideale nel suo slancio autopoietico teso all'autorealizzazione. Ha una funzione di condivisione e di scambio (Demetrio, 1997; Gramigna, 2010).

Nell'applicazione delle metodologie autobiografiche si distinguono due diversi dispositivi: autoriflessivo e negoziale. Il primo presuppone una disposizione all'ascolto di sé (Formenti, 1998) e il desiderio di comunicare la propria esperienza ad un interlocutore/ascoltatore o lettore, ripercorre e trae il senso della propria storia, produce un testo organizzato e complesso che utilizza un *medium* (un'autobiografia scritta o un'intervista narrativa), attraverso la ricognizione autobiografica; il secondo consiste in un lavoro di interazione negoziata sui significati collettivi delle esperienze. I percorsi – sia ricognitivi che interpretativi –possono essere intrapresi in gruppo (in questo caso si tratta di laboratori) o a coppie, paralleli e/o sequenziali. La rilettura e l'analisi dei testi consente ai partecipanti la comprensione delle scelte narrative, delle chiavi interpretative e delle attribuzioni di significato (Formenti, 1998).

La storia del soggetto diviene appartenente al suo contesto (temporale, sociale, culturale, comunitario) e investe il contesto della sua originale unicità (Portis, 2009).

Nelle pratiche autobiografiche l'uso della scrittura è fondamentale, poiché consente al pensiero di prendere forma fisica e di ridefinirsi, obbliga a fare sintesi e a riflettere sulla descrizione delle esperienze vissute, attiva la bi-locazione cognitiva in quanto consente di fissare aspetti o eventi della propria storia, e riconnotarli in senso cognitivo (Demetrio, 1996).

Le metodologie autobiografiche trovano oggi applicazione in campi diversi: la formazione degli adulti (percorsi di formazione permanente, riqualificazione, rimotivazione professionale, supervisioni in campo ambito educativo); la cura (percorsi di ricostruzione della propria storia per interesse o autocura, relazioni d'aiuto, percorsi terapeutici); la ricerca (percorsi di ricerche territoriali di ricostruzione della memoria di un luogo, narrative, di costituzione di mnemoteche); l'autoanalisi (percorso di conoscenza profonda del sé, sulla base della scrittura della propria autobiografia) (Portis, 2015).

Riflettere sulla propria identità, costruire significati, progettare progettandosi (Batini & Zaccaria, 2000) si riconoscono come capacità strategiche in un momento storico segnato dal cambiamento, dalla flessibilità e dalla mobilità. Nel contemporaneo mutarsi delle condizioni sociali, economiche e produttive e delle traiettorie biografiche di transizione all'adultità, si afferma il concetto di apprendimento permanente ed è all'interno di questo orizzonte di senso che si inserisce l'orientamento permanente (Di Rienzo et. al., 2015). I dati sulla disoccupazione giovanile e sulla dispersione scolastica testimoniano l'impossibilità di mantenere una cittadinanza occupazionale, oltre che la difficoltà di conquistarla, esponendo a pesanti ricadute sui bisogni di realizzazione di sé e di

riconoscimento sociale. Secondo Grimaldi, Porcelli e Rossi (2015), si impone, dunque, la necessità di "integrare l'obiettivo dell'occupabilità con quello della pensabilità di un lavoro che abbia valore per sé" (p. 45). È proprio in questa direzione che muove l'*European Youth Guarantee*, nell'ambito della strategia "Europa 2020", quale pilastro della politica comunitaria a sostegno dei giovani. Ne consegue l'attenzione per l'esperienza di vita e le biografie, nelle quali si concretizzano i vissuti e si rivelano le possibilità non vissute nonché i potenziali di sviluppo (Di Rienzo et. al., 2015).

I paradigmi della pedagogia narrativa, della riflessività e dell'autobiografia forniscono un quadro teorico e metodologico all'orientamento inteso come "processo formativo, di cambiamento, attraverso l'esercizio della propria libertà, la valorizzazione di sé, la ricerca di senso e significato esistenziale" (Di Rienzo et. al., 2015, p. 234). Il grado di libertà del soggetto dipende dall'accesso all'apprendimento, dalla capacità di creare ed usare le forme del sapere in maniera efficace ed intelligente, gestendo un proprio progetto di vita e rispondendo dinamicamente alle continue sfide che si pongono durante l'intero percorso esistenziale, nei diversi ambiti di vita: professionale, privato, familiare, sociale.

L'investimento sulle potenzialità dei giovani per valorizzarne vocazioni personali, interessi e stili di apprendimento, attraverso l'*empowerment* e la promozione di un atteggiamento proattivo anche nelle relazioni sociali, per l'acquisizione delle *Career Management Skills* – ovvero, le competenze che forniscono modalità strutturate di raccolta, analisi, sintesi e organizzazione autonoma di informazioni in materia di istruzione e lavoro nonché in fase decisionale e di transizione, utili alla gestione di percorsi di carriera non lineari – è al centro dell'impegno dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, di cui è Responsabile scientifico la prof.ssa E. Mannese presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione/DISUFF dell'Università degli Studi di Salerno. L'Osservatorio agisce quale Centro Interistituzionale per l'Orientamento Permanente, in una prospettiva di creazione e rafforzamento delle interconnessioni tra i nodi di una rete istituzionale e territoriale, pubblica e privata, centrata sulla persona ed i suoi percorsi, per la valorizzazione della sua identità formativo-professionale, attraverso l'approccio narrativo per l'accompagnamento autobiografico nelle transizioni all'adultità (Demetrio, 2007), la promozione di modelli di intervento per l'orientamento fondati sulle dimensioni della conoscenza di sé, della conoscenza del contesto di riferimento e della progettualità e mediante lo studio e la predisposizione di piani formativi rispondenti ai reali fabbisogni professionali, finalizzati alla promozione dello sviluppo socio-economico dei territori.

In questa sede l'attenzione si concentra sull'innesto pedagogico della pratica narrativa, attraverso quel dispositivo della "cura di sé" riproposto come centrale nella nostra attualità. Il valore dell'autobiografia come metodo formativo si è riaffermato proprio con l'educazione degli adulti – evidenziando il suo ruolo cardine nella costituzione di ogni adultità personale – e nella formazione dei formatori. Questi per professione, devono "prendersi cura" di altri soggetti, esercitando su di essi un "potere", attraverso il "sapere" e l'agire. Affinché curino la libertà degli altri, sostiene Cambi (2005), essi devono essere liberati il più possibile (e per quanto possibile) da pregiudizi, condizionamenti derivanti dal proprio vissuto e che tendono ad operare come dogmi, certezze, norme nella coscienza dei formatori. L'autobiografia può riportare stili, modelli, principi che condizionano l'agire formativo alla coscienza del formatore, come è in grado di risvegliare "cura di sé" nel soggetto in formazione (Cambi, 2005).

4. L'autobiografia nella formazione universitaria per lo sviluppo delle professionalità educative

Al centro dell'attuale agire educativo ci sono le attività di interpretazione e sostegno al soggetto, di definizione di traguardi e obiettivi, in un'ottica di "diagnosi" e di "terapia", ovvero, clinica. Ne deriva un radicale mutamento dell'idea di professionalità educativa e delle competenze che la qualificano. Tale professionalità si costituisce nell'integrazione di un complesso di saperi dell'uomo (dalla psicologia alla psicoanalisi, dalla sociologia alla microsociologia, dalle teorie della comuni-

cazione alle teorie della formazione), che pone al centro il dispositivo della interpretazione. Le competenze caratterizzanti le professionalità educativa sono diverse e articolate, mai acquisite definitivamente, bensì continuamente rinnovate e messe alla prova. Sono di tipo comunicativo e relazionale; di riflessività, sia sull'iter formativo del soggetto che circa l'agire educativo stesso; di formazione in senso stretto, cioè di agire con/per e nel soggetto, al servizio di un suo percorso. Ciò richiede una disposizione psichica di grana fine, che nasce dalla "cura di sé" dell'educatore e lo rende un/il fattore chiave di quel processo, allenato alla rilettura del proprio processo di formazione e professionale e umana, per cogliersi e/o costituirsi in quella sua dimensione di educatore-come-formatore. La letteratura pedagogica contemporanea ha posto al centro la relazione educativa quale relazione d'aiuto (Cambi, 2005).

Quando si applica in maniera appropriata la categoria dell'intenzionalità, come sottolinea Demetrio (2006), l'approccio pedagogico autobiografico è un metodo attivo o maieutico autoreferenziale, di tono anche curativo e terapeutico. Fare autobiografia è formarsi due volte: rileggere la propria formazione e attivare un nuovo processo di formazione. Si tratta di una pratica costitutiva della formazione dei formatori (Cambi, 2002).

È in questa prospettiva che si inserisce la prassi autobiografica che di seguito si riporta, adottata nella micro-comunità educativa rappresentata dall'aula di formazione universitaria, dove l'esercizio delle attività narrative è stato volto a generare scritture di sé secondo precise regole operative e continui riscontri in itinere e al termine del processo, sul piano cognitivo, socio-relazionale e del clima emotivo. L'esercizio autobiografico è stato finalizzato a stimolare "ripensamento" e "rivisitazione" negli studenti, incoraggiati ad usare le esperienze della vita per sviluppare la capacità di autoanalisi e di conoscenza di sé e per educarli ad occuparsi delle storie degli altri, così contribuendo a potenziare quella competenza rappresentata dall'io narrativo.

Le abilità che si è inteso sviluppare attraverso lo svolgimento delle attività autobiografiche attengono a comportamenti ed attitudini narrative e cognitive, tese ad accrescere le modalità di autorappresentazione della propria storia di vita e delle pratiche di autoconoscenza delle proprie tematiche esistenziali, al fine di favorire forme di progressivo conseguimento di autonomia.

Si rende necessario anzitutto illustrare le circostanze in cui è stato realizzato il lavoro di cui si riferisce, allo scopo di fornire gli elementi utili alla comprensione dell'attività narrativa messa in campo in un ambiente di apprendimento universitario che ha inteso offrire modalità creative per consentire agli studenti di comporre la propria storia, all'interno di una cornice rigorosamente accademica.

L'attività è stata inclusa nel programma dell'insegnamento da me svolto di Etica dell'Educazione – Pedagogia Clinica, per l'annualità in corso e ha coinvolto gli studenti presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.

L'esercizio autobiografico proposto ha assunto i seguenti obiettivi: sviluppare conoscenza di sé; coltivare la capacità di analisi e sguardo critico rispetto ai contesti di vita quotidiana; educare al piacere e al rigore della scrittura; connettere la biografia personale con la storia dei contesti di appartenenza e degli scenari di riferimento; incoraggiare il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento; ripensare ai problemi personali, in chiave attiva e costruttiva per focalizzare le risorse e per far fronte a vincoli e criticità; riflettere sul tempo, sulla memoria, sul ricordare e sul corso della vita in una prospettiva diacronica.

Lo scopo dell'autobiografia educativa è, quindi, provocare la riflessione personale, favorendo comprensione, tolleranza e capacità di interpretare un ruolo attivo nella costruzione delle traiettorie esistenziali, seppur esposti alle influenze ambientali.

Il programma di attività condiviso con gli studenti prevede dei contenuti di base, funzionali ad orientare lo sviluppo dell'autobiografia educativa, da adattare e/o modificare all'occorrenza. Si tratta di esercizi liberamente tratti e adattati dal libro *Il gioco della vita* (Demetrio, 1997). Il testo contiene trenta domande rivolte alla riflessione del proprio vissuto, costruita per indagare in maniera

conscia o inconscia, la struttura latente del vissuto, del ricordo e del percorso affettivo che ha connotato la propria esistenza sin qui.

Gli studenti sono stati chiamati a scrivere il romanzo della loro vita, attraverso la scelta dei seguenti punti topici di riflessione, per imparare a ricordare:

- *La prima volta che…*
- *Le memorie del corpo. Emozioni provate attraverso i cinque sensi*
- *La costruzione della mente*
- *Il gioco dell'oca*
- *Oggetti*
- *Parole*
- *L'evocazione degli stati d'animo*
- *Regali*
- *I momenti top*
- *La fascinazione*
- *Passaggi e cambiamenti*
- *I miei "momenti storici"*
- *Destini*
- *L'albero di famiglia*
- *Arcipelaghi*
- *Il cerchio degli amici*
- *Fasi*
- *Autoritratto*
- *La metafora*
- *Messaggi in bottiglia*

Gli esercizi sono stati suggeriti per educare al rimembrare, recuperando immagini anche lontane della propria vita, per dare sostanza a un disegno che si realizza gradualmente, nel farsi del gioco, costruito con la struttura del gioco dell'oca. Ad ogni esercizio lo studente attribuisce liberamente significati personali ed il gioco restituirà segmenti della propria vita o propri modi di rappresentarla. La presentazione del lavoro compiuto da ciascuno studente in gruppo contempla la riflessione e le interpretazioni del risultato delle esperienze realizzate, con appendici o allegati del materiale raccolto (fotografie, documenti personali, famigliari o scolastici).

La sezione dedicata all'interpretazione e alle riflessioni consiste in un processo valutativo a conclusione della scrittura dell'autobiografia educativa. Tale valutazione consente di elaborare una visione complessiva delle esperienze dello studente e di stabilire connessioni tra le diverse aree di concentrazione assunte durante la composizione dell'autobiografia. In genere, la valutazione collega la sfera temporale del passato con quelle del presente e del futuro, consentendo di focalizzare la dimensione del significato e lo sviluppo dell'interpretazione. Gli studenti hanno l'occasione, da un lato, di riconsiderare il loro modo di dare senso alla vita e, dall'altro, di esaminare il processo di scrittura autobiografica. A partire dalla riflessione sulle identità personali e sulle loro relazioni con la storia personale e interpersonale, gli studenti colgono l'"Io" e tutti quei differenti "Io" che albergano dentro ciascuno di loro (l'io insolito, quello nascosto, percepito dagli altri, ideale, pubblico, soggettivamente esperito). Attraverso la sua ricostruzione, lo ri-attualizzano (González-Monteagudo, 2006). Nell'interpretazione della propria vita, ogni studente intraprende un'indagine circa le relazioni tra la traiettoria di vita personale e l'educazione ricevuta. L'autobiografia educativa offre l'opportunità agli studenti di rivalutare loro progetti, desideri e aspirazioni, integrando passato, presente e futuro, alla ricerca di una narrazione di vita coerente.

Nella produzione dell'autobiografia educativa, il docente svolge un ruolo centrale, assumendosi la responsabilità di alcune funzioni fondamentali. Affinché l'autobiografia sia un'esperienza piacevole e profonda di lavoro creativo e di autonomia intellettuale, al docente compete fornire agli stu-

denti chiare indicazioni circa il modo di procedere nella realizzazione del loro lavoro, in tutte le fasi dell'elaborazione, tenendo conto del carico cognitivo ed emotivo nonché della durata temporale relativamente breve. Occorre incoraggiare gli studenti a ricercare e investigare per trovare indizi del passato e raccogliere esperienze e vissuti dimenticati o negati, a confrontarsi con famigliari, mentori, amici ed educatori. Uno dei compiti cruciali che svolge il docente è finalizzato a trasmettere una visione positiva del progetto autobiografico evidenziando i benefici scaturienti dalla scrittura e sostenendo il processo di elaborazione attraverso strategie e soluzioni per affrontare e superare le difficoltà di cui esso risulta costellato. Ciò implica, tra l'altro, anche gestire e contenere eventuali ansie e disagi che accompagnano la scrittura, frequenti soprattutto nelle primissime fasi dell'attività e che poi a conclusione del progetto, tendono a tradursi in un sentimento di soddisfazione che pervade gli studenti per i risultati raggiunti (González-Monteagudo, 2006).

È importante riconoscere agli studenti la possibilità di scegliere se ingaggiarsi o meno nella stesura dell'autobiografia educativa, rassicurando rispetto all'assenza di ripercussioni negative per l'autore.

Le indicazioni operative che si forniscono per l'esercizio chiariscono obiettivi, metodologia, limiti dell'attività, rispetto della privacy, diritto all'anonimato, sottolineando i benefici in termini di arricchimento e potenziamento personale che il progetto procura agli studenti (González-Monteagudo, 2006).

La valutazione dei lavori svolti si basa sulle capacità dimostrate dagli studenti di seguire le indicazioni date, con particolare riguardo l'adozione di un *focus* riflessivo, critico o interpretativo sulle loro esperienze. Allo scopo si puntualizzano all'avvio delle attività i fattori che influenzano gli esiti dell'esercizio: l'impegno in termini di investimento di tempo e di energia; la comparazione tra diversi punti di vista; la riflessione sulle dimensioni spaziali e temporali; l'analisi della cultura caratterizzante i diversi ambiti della vita; l'originalità e la creatività nel *layout* e nella presentazione della propria storia di vita; la capacità di prendere le distanze per uno sguardo critico obiettivo rispetto al proprio ambiente famigliare, scuola, cultura sociale; l'appropriatezza e la pertinenza del linguaggio (Gonzalez-Monteagudo, 2006). In aula è fondamentale che siano attive dinamiche di rispetto, ascolto, scoperta e partecipazione.

5. Conclusioni

L'autobiografia educativa è un'attività formativa intensa, la cui realizzazione consente di imparare molto sia al docente che agli studenti. Getta un ponte tra la formazione universitaria, il mondo esperienziale dello studente e il più generale contesto socio-culturale. Innesca processi potenti di riflessione, analisi, interrogazione e maturazione personali, di cui si rinviene traccia nelle produzioni degli studenti. Rappresenta una modalità innovativa di formazione universitaria, un esercizio di scrittura centrato sulle storie di vita e il tentativo di condurre una ricerca formativa nella prospettiva dell'insegnamento pratico. È al contempo un progetto aperto, in quanto auto-generativo, che si rinnova costantemente attraverso il suo sviluppo.

L'esperienza da me condotta durante l'insegnamento di Etica dell'educazione – Pedagogia Clinica presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno rappresenta una proposta didattica nell'esperienza di formazione al fine di contribuire ad alimentare la progressiva legittimazione di prospettive e pratiche autobiografiche in ambito universitario. Lo sforzo è consistito nella capacità traspositiva di applicare nozioni e categorie concettuali proprie della pedagogia clinica. Nel suo dispiegarsi è emersa, tuttavia, la divergenza tra le posizioni del docente e degli studenti: nella prospettiva di docente, l'autobiografia educativa è uno strumento educativo che contribuisce a sviluppare il pensiero critico e l'espressione di sé, mentre dal lato dello studente, l'entusiasmo e il carico emozionale per l'esercizio talvolta tendono a mettere in secondo piano obiettivi formativi e criteri dell'attività.

Emerge la crucialità di promuovere una maggiore applicazione e diffusione di metodi narrativi in grado di supportare la problematicità dei ruoli professionali educativi. Tale aspetto afferisce più in generale a come la teoria e la pratica della ricerca pedagogica si integrino nella formazione alla professione di educatore. Gli approcci narrativi, autobiografici e clinici richiamano l'attenzione al peso dei saperi personali (frammenti di teorie, ricordi familiari, esperienze vissute, valori sociali o familiari, modelli pedagogici e stili educativi) nello svolgimento delle professioni educative (Riva, 2009).

Concludendo, possiamo affermare che la pratica messa in campo conferma la valenza dell'autobiografia quale via privilegiata di "accesso all'umano", che recupera una relazione più autentica e originaria con se stessi e con gli altri, alla ricerca di una comprensione profonda dell'accadere educativo e formativo (Marocco Muttini & Pennisi, 2003). Il riconoscimento del rilievo delle vicende affettive ed emotive presenti nella processualità educativa e formativa pone nuove sfide conoscitive: come la narrazione circa le esperienze orienta l'identità professionale, le costruzioni di senso dell'agire, le epistemologie implicite ed esplicite che informano le prassi, la produzione di modelli di riferimento e di dispositivi efficaci?

Bibliografia

Batini, F., & Zaccaria, R. (A cura di). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.

Battistini, A. (1990). *Lo specchio di Dedalo*. Bologna: Il Mulino.

Bellini, P. M. (2000). *Scrivere di sé*. Como: Ibis.

Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 1, 145-163.

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza.

Cambi, F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. In F. Pulvirenti (A cura di), Pratiche narrative per la formazione. *M@gm@ Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali*, 3, 3. Disponibile in: http://www.magma.analisiqualitativa.com/0303/index.htm.

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Castiglioni, M. (2002). *La ricerca in educazione degli Adulti. L'approccio autobiografico*. Milano: Unicopli.

Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi*. Milano: Cortina.

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

Demetrio, D. (1997). *Il gioco della vita. Kit autobiografico*. Milano: Guerini e Associati.

Demetrio, D. (1999). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini e Associati.

Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola: Fare didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.

Demetrio, D. (2006). Prefazione. In I. Moroni, *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Demetrio, D. (2007). *La vita schiva. Il sentimento e le virtù della timidezza*. Milano: Cortina.

Di Rienzo, P., & Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia oggi*, 1, 231-253.

Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini e ass..

Foucault, M. (1992). Tecnologie del sé. In L. H. Martin, H. Gutman & P. Hutton (A cura di), *Un seminario con Michel Foucault – Tecnologie del sé*. Torino: Boringhieri.

Gonzalez-Monteagudo, J. (2006). Autobiografia educativa all'università, tra pensiero ed emozioni. In L. Formenti, *Dare voce al cambiamento: la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli, pp. 201-214. Disponibile in: https://www.researchgate.net/publication/264360440_Autobiografia_educativa_all%27universita_tra_pensiero_ed_emozioni.

Gramigna, A. (2010). *L'autobiografia, le storie di vita, le narrazioni*. Disponibile in: http://cird.unive.it/dspace/bitstream/123456789/203/1/5%20modulo%20L_autobiografia.pdf.

Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2014). *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*. Osservatorio Isfol n. 1-2. Disponibile in:

http://isfoloa.isfol.it/bitstream/handle/123456789/1054/Grimaldi%20-%20Porcelli%20-%20Rossi%20-%20Osservatorio_1_2_2014.pdf?sequence=1.
Lejeune, P. (1986). *Il patto autobiografico*. Bologna: Il Mulino.
Leone, G. (2001). *La memoria autobiografica. Conoscenza di sé e appartenenze sociali*. Roma: Carocci.
Marocco Muttini, C., & Pennisi, L. (2003). Dall'autobiografia letteraria al racconto di sé come metodo pedagogico. Un contributo adleriano. *Riv. Psicol. Indiv*., 54, 35-47.
Martello, M. (2008). *L'arte del mediatore dei conflitti. Protocolli senza regole: una formazione possibile*. Milano: Giuffrè Editore.
Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
Moroni, I. (2006). *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
Olagnero, M., & Saraceno, C. (1993) *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*. Roma: Carocci.
Pineau, G., & Le Grand, J. L. (1993). *Les histoires de vie*. Parigi: PUF.
Portis, L. (2015). La scrittura di sé. In *Scrivere oltre il silenzio: la metodologia autobiografica in aiuto alle donne che hanno subito violenza*. Anghiari (AR): Libera Università dell'Autobiografia. Disponibile in:
http://www.solideadonne.it/images/giugno2015/BEYOND_MethodologicalManual_vers014_IT_001.pdf.
Portis, L. (2009). *Storie allo specchio, racconti migranti*. Milano: Unicopli.
Pulvirenti, F. (2005). Pratiche narrative per la formazione. *M@gm@ Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali*, 3, 3. Disponibile in:
http://www.magma.analisiqualitativa.com/0303/index.htm.
Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la storia, l'oblio*. Milano: Cortina.
Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
Riva, M. G. (2009). *Ricerca e formazione alle professioni educative e formative*. Disponibile in:
https://www.fupress.net/index.php/sf/article/download/8589/8037.
Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
Smorti, A. (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
Ulivieri Stiozzi, S. (2012). L'ascolto clinico della biografia istituzionale di una comunità per minori. Intercettare il campo istituzionale e valorizzare gli scarti delle pratiche educative. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 7, 2, 1-12.
Vadacca, D. (2013). Autobiografia e riconoscimento. *Amaltea Trimestrale di cultura*, VIII, 1, 15-17.

SAGGI

Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento

di *Antonio Marzano, Maria Anna Formisano*
Università degli Studi di Salerno

Abstract

Un racconto può essere paragonato ad una sorta di cammino, di viaggio, che porta chi ascolta e chi narra in un posto totalmente nuovo.

Quella storia diventa una preziosa forma di conoscenza che permette di comprendere cosa è unico per alcuni, cosa è universale per altri e di come l'unico e l'universale facciano parte di una stessa dinamica realtà. Narrando, possiamo entrare in contatto con gli altri, esprimere le nostre opinioni, accogliere quelle altrui, formulare ipotesi, manifestare desideri, condividere sentimenti ed emozioni. In tal senso, la *narrative inquiry*, ponendosi come metodo di indagine adattabile ai contesti educativi, consente di riflettere, in maniera critica, sui comportamenti messi in atto da tutti gli attori coinvolti durante il corso dell'azione di insegnamento, permettendo il miglioramento continuo della stessa azione pedagogica. Il processo formativo comprende legami relazionali quanto mai complessi e articolati tra insegnanti, alunni e la realtà contestuale di riferimento ed è per questo che occorre favorire le pratiche narrative che possano dare forma e significato alla relazione educativa. Le narrazioni possono aiutare gli studenti a credere nelle proprie capacità e potenzialità, elementi chiave per imparare e per imparare ad imparare. L'azione narrativa si afferma come possibilità, per l'allievo, di stabilire un dialogo con il suo mondo, quello personale, e con il mondo che è altro dal suo. Questa esperienza può offrire, poi, ulteriori e importanti informazioni per comprendere i *modi* di conoscere dell'alunno e quelli di rapportarsi al mondo dandovi significato indirizzando il focus sia verso una misurazione dei comportamenti intersoggettivi, sociali, affettivi e relazionali sia verso gli stili narrativi che gli allievi utilizzano quando raccontano. L'insegnante, che *accompagna narrativamente* gli studenti nell'esperienza educativa e formativa, è attento a cercare di tradurre la vicenda scolastica in vicenda condivisa attraverso un continuo ri-cucire le trame spezzettate delle diverse esistenze. Un modo, questo, significativo per avviare un serio processo di inclusione tra la scuola, il territorio e il mondo: per favorire la costruzione di un'identità personale autonoma, coerente e responsabile dei futuri cittadini. A nostro modo di vedere, questa prospettiva può promuovere, anche nei contesti scolastici, l'educabilità delle *persone-alunno* perché l'atto stesso del raccontare è una creazione di significato, un processo attraverso il quale si crea e si ricrea la propria vita: ogni volta che lo si fa, si può trovare un nuovo o un ulteriore significato.

A story can be likened to a kind of road, a journey that leads the listener and the narrator in a totally new place. That story becomes a precious form of knowledge that allows understanding what is unique for someone, what is universal for someone else and how both the unique and the universal are part of the same dynamic reality. By narrating, we can get in touch with others, express our opinions, embrace those of others, formulate hypotheses, exhibit desires and share feelings and emotions. In this sense, the *narrative inquiry*, could be a method adaptable to educational environments. It allows reflecting on the behaviours adopted by all the actors involved during the teaching and, thus, it allows the continuous improvement of its pedagogical action.

The educational process includes complex and articulated relationships among teachers, pupils and the specific context where they act. For this reason, it is necessary to promote the narrative practices in order to give a shape and a meaning to the educational relationships. The narratives can help students to believe in their abilities and potentialities that are key elements for learning and learning to learn.

The narrative action it is stated as a possibility for the student, to establish a dialogue with his personal world and the outside world. This experience can offer, then, additional and important information to understand the ways the pupils take to know and the relations they have with the world and the meaning they give to it. This addresses the focus towards the measurement of intersubjective, social, emotional and relational behaviors and to the narrative styles the students follow when they report. The teacher narratively accompanies the students in the educational and formative experience. He tries to translate the scholastic story in story shared by repairing the fragmented plots of the different existences. This is a meaningful way to start a serious process of inclusion among the school, the territory and the world. This way promotes the construction of an autonomous, coherent and responsible personal identity of the future citizens. According to what has been declared, this perspective could promote, also in the educational environments, the educability of the *person-pupils* because the narrating act is a construction of meaning, a process that creates and recreates their own life: every time it happens, a new or another meaning could be found.

1. Introduzione

Ci riesce difficile, se non impossibile, immaginare la nostra esistenza senza la possibilità di narrare: con il racconto entriamo in contatto con gli altri, esprimiamo le nostre opinioni, accogliamo quelle altrui, formuliamo ipotesi, manifestiamo desideri, condividiamo sentimenti ed emozioni. Raccontandosi il soggetto chiarisce a sé stesso le ragioni del proprio esistere. Ed è proprio il fare, del racconto autobiografico, una esigenza di vita che risulta essere uno dei modi che può permettere al soggetto di ridare senso alla realtà quotidiana: ne scaturisce uno scopo teleologico e curativo. In particolare, Brockmeier (1997) parla di una *teleologia retrospettiva*, intendendo con questo termine un ordine che regola il tempo vissuto e il tempo narrato e che permette al presente di emergere dal passato. L'autobiografia, dunque, connette tra loro un inizio e una fine e il legame è costituito da una storia di sviluppo. Lejeune (1975), a tal proposito, mette in rilievo tre aspetti della prospettiva autobiografica: essa si colloca in un punto di osservazione retrospettivo, è concentrata sulla vita individuale e riguarda la propria esistenza; essa è la storia di una vita quale è stata concretamente vissuta e che perciò è ontologicamente data, una vita fatta di esperienze vissute ed interpretate in una realtà socialmente costruita.

La scuola contribuisce alla formazione delle persone e, anzi, deve aiutare la persona-alunno a trovare una propria identità nella cultura in cui cresce. In tal senso, la relazione educativa e i processi di apprendimento pongono, sul piano pedagogico, l'esigenza di puntare sulla narrazione quale tecnica capace di ri-orientare l'esperienza, ri-significandola (Jedlowski, 2002) in quanto essa favorisce processi di riflessione per co-costruire valori e obiettivi condivisi (Ceriani, 2004). Il racconto della storia di vita, infatti, consente al soggetto narrante di realizzare una forma di *apprendimento autodiretto*, ripercorrendo la propria vita ed apprendendo da "quelle cose che ha bisogno di sapere o di essere in grado di fare per poter affrontare efficacemente le situazioni di vita reale" (Knowles, 1996, p. 77).

In quanto comunità educante, la scuola deve favorire la generazione di una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. Un'esigenza, questa, ancor più necessaria in una società plurale e in via di meticciamento dove la narrazione è destinata a diventare il nucleo centrale dell'apprendimento, lo spazio comunicativo dell'incontro tra soggetti e tra culture (Nanni, 2004).

Nei contesti scolastici sembra ancora lontana la consapevolezza del valore della pratica narrativa quale fondamentale risorsa strategica per favorire autentici processi di apprendimento. In tal senso, la prospettiva che intendiamo sostenere è quella di promuovere prassi narrative per migliorare la relazione educativa e l'apprendimento degli allievi. La pedagogia narrativa rappresenta una pratica pedagogica, umana ed efficace, ma richiede specifiche competenze professionali: l'insegnante deve

conoscere per agire e, in ottica ricorsiva, deve agire per conoscere. L'insegnante deve ri-cercare. Solo in questo modo è possibile progettare percorsi formativi che, personalizzati e "cuciti" sui diversi bisogni ed interessi degli studenti, permettano la continua negoziazione, ri-costruzione e ri-formulazione di azioni, concetti e di idee (Marzano, 2013). L'obiettivo è quello di avviare un processo di educabilità in cui le narrazioni riflettano particolari dinamiche da non sottacere, o, peggio, negare.

2. Ricerca pedagogica e approccio autobiografico

Le metodologie di ricerca qualitativa pongono l'attenzione sull'osservazione e sull'analisi dei *fatti umani* allo scopo di interpretare quelli immediatamente visibili o di portare alla luce quelli latenti, sottostanti il mondo delle nostre immediate percezioni quotidiane; "esse sono dunque tutte a vocazione empirica: fondano le loro conclusioni sulle manifestazioni fenomeniche dei più disparati momenti della vita umana soggettiva e relazionale" (Demetrio, 1992, pp. 80-81). I paradigmi teorici che giustificano queste metodologie di ricerca si fondano prevalentemente su un approccio fenomenologico, il cui obiettivo è quello di indagare non solo le apparenze legate all'esperienza che l'uomo ha/fa del mondo ma anche i vissuti della mente, luogo in cui le conoscenze del mondo si costruiscono dal momento che "ogni oggetto ha le sue maniere di presentarsi ad uno sguardo capace di rappresentarlo, di vederlo, di coglierlo nell'originale, prima di ogni pensiero predicativo" (Husserl, 1965, p. 19). Le conoscenze e le riflessioni sono co-costruite da tutti gli attori coinvolti e i processi interpretativi attribuiti alle esperienze sui dati emersi dalla ricerca ne costituiscono la caratteristica essenziale. Si procede quindi in maniera induttiva: dall'osservazione della realtà vengono formulate e riformulate le sue interpretazioni (Trinchero, 2004).

Di questi molteplici percorsi interpretativi della realtà attraverso indagini in profondità esamineremo, in particolare, quelli ascrivibili all'approccio autobiografico (che assumiamo nel presente lavoro oltre che come paradigma di conoscenza anche come approccio esplorativo e conoscitivo) che si caratterizza più per le modalità di raccolta delle informazioni che per gli ambiti di indagine. Si tratta principalmente di un modo di esplorare aspetti di pensiero e di esperienza sfumata e fluida attraverso la raccolta di resoconti diretti dei soggetti (Sorzio, 2002, p. 20) utilizzando i loro linguaggi, i loro costrutti, le loro emozioni per cogliere i significati e le interpretazioni degli eventi e delle esperienze.

Raccontare un'esperienza significa narrare *quello che si fa* e *quello che si pensa*. Un vissuto della mente è una *cogitatio*, cioè un atto cognitivo che ha come riferimento intenzionale un cogitatum di cui la mente ha esperienza. Qualsiasi *cogitatum* (un fenomeno fisico, un evento relazionale, un oggetto di cui siamo spettatori) non potrà mai trasformarsi in *cogitatio*. Ogni vissuto esperienziale della mente invece, in quanto cogitatio, può diventare cogitatum di quella *cogitatio*, cioè un atto riflessivo; il descrivere, inteso quindi come il rendere conto degli atti cognitivi attraverso la loro dettagliata descrizione, costituisce l'essenza del metodo fenomenologico (Mortari, 2005).

Bruner (1984) ha offerto un enorme contributo allo sviluppo dell'approccio narrativo introducendo il concetto relativo alla costruzione del Sé. Lo psicologo statunitense si concentra, soprattutto negli ultimi lavori di ricerca, sulla conoscenza e sulla comprensione legata alla natura della mente umana ponendo l'accento sul pensiero narrativo attraverso il quale le persone raccontano e si scambiano storie, spiegazioni, interpretazioni della realtà e del proprio/altrui comportamento evidenziando l'importanza che può assumere, nella prospettiva della psicologia culturale, la narrazione autobiografica e il ruolo di quest'ultima nella formazione del Sé. Il soggetto che racconta la sua storia personale attribuisce significato alle sue azioni e, narrandosi, si presenta agli altri nel modo in cui egli reputa opportuno per quella determinata situazione.

Lo stretto legame che sussiste tra narrazione e Sé ha la massima espressione proprio nel resoconto autobiografico, prodotto del pensiero narrativo, che rappresenta uno strumento attraverso il quale la persona attribuisce un senso alla propria storia e a sé stesso. Durante questa attività avviene

una continua ri-costruzione dell'identità personale e della realtà circostante: un'azione, questa, legata ad un'interiorità attiva che agisce e costruisce il proprio mondo attraverso un continuo sforzo interpretativo che permette una negoziazione intersoggettiva dei significati attribuiti a eventi e comportamenti. In tal contesto, negli Stati Uniti, si è sviluppata negli ultimi quindici anni la prospettiva di ricerca nota come *narrative inquiry*. Jean Clandinin e Michael Connelly (2000), in particolare, sono stati tra i primi ad approfondire l'analisi dell'approccio narrativo assumendo come categoria di riferimento l'esperienza. "L'esperienza è ciò che noi studiamo e la studiamo narrativamente perché il pensiero narrativo è la forma chiave dell'esperienza e il modo chiave di scrivere e di pensare ad esso" (p. 18).

Nella *narrative inquiry* è da identificarsi come esperienza lo stesso processo narrativo e questo approccio, in relazione alla ricerca pedagogica, può essere incentrato su tematiche diversificate e in divenire, poiché può essere orientato all'analisi della narrazione, alla valutazione dell'impatto narrativo sui processi cognitivi o sugli apprendimenti sociali e collaborativi o, ancora, per favorire lo sviluppo metacognitivo o per dare valore agli autonomi percorsi di costruzione di conoscenza.

Mentre raccontiamo, ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo "un altro" da noi e lo vediamo agire, sbagliare, gioire in quanto ci osserviamo nel nostro narrare distanziandoci dall'evento accaduto per poterlo organizzare in forma narrativa. Lo spazio autobiografico, dunque, svolge la funzione di tessere insieme i pezzi sparsi della vita dell'individuo; esso è il luogo della *sutura* (Demetrio, 1996, p. 33) che permette alla persona di porsi di fronte a sé stessa e di riconoscere il proprio passato come una risorsa per poter vivere sempre meglio, partendo dal presente, la vita futura.

L'essere umano inizia a tessere la tela della sua esistenza: una tela fatta di esperienze uniche di cui egli stesso è la protagonista. Nessun elemento/ricordo resta isolato e ingiustificato ma, anzi, viene *ricucito* con il filo necessario e insostituibile che rende *trama* la sua esistenza. E nel momento in cui inizia ad allontanarsi dal *puzzle* da lui costruito, dal dipinto da lui creato, può coglierne tutta l'interezza, l'unicità legata ad esperienze pregne di un significato personale e soggettivo che nessun altro può condividere allo stesso modo. Da autobiografo che era diventa biografo, prende le distanze dal proprio racconto e legge la propria storia come se fosse stata scritta da un altro, come se non gli fosse mai appartenuta.

3. La narrazione come mediazione educativa

Il narratore di sé procede nel racconto trasformando la propria storia in un disegno vocazionalmente coerente. Il percorso esistenziale, fatto emergere da un insieme caotico, viene allora ripensato e organizzato così da poter essere ricondotto all'interno di una trama significativa dove le esperienze sono, imprescindibilmente, legate l'una all'altra. Così facendo l'individuo è in grado di costruire una propria *sintassi interiore*. E come la sintassi è la struttura che coordina fra loro le frasi, tutta la nostra esistenza è un lungo viaggio alla ricerca di quella *costruzione sintattica* dalla quale dipende la possibilità di comprendere noi stessi e di essere compresi dagli altri. Per questo possiamo definirci "identità che raccontano raccontandosi" (Demetrio, 1996).

La narrazione autobiografica è "il racconto che una persona decide di fare sulla vita che ha vissuto, descrivendo nel modo più onesto e completo possibile ciò che ricorda di essa e ciò che vuol far sapere agli altri riguardo a essa" (Atkinson, 2002, p. 13). La sensibilizzazione al ripensamento autobiografico produce conoscenza a partire dalla propria realtà idiografica, implicazioni traducibili a livello di trasformazioni cognitive e operative in quanto il momento della conoscenza genera inevitabilmente considerazioni autocritiche, progetti di ri/motivazione centrati principalmente sugli stili relazionali. La biografia narrativa, dunque, è una delle tecniche che possono essere adottate in ambito educativo per promuovere e sviluppare il cambiamento basato sulla capacità degli studenti di affrontare e risolvere i propri problemi.

Questa prospettiva enfatizza l'assunzione di modalità di lavoro autoriflessive nell'azione scolastica come componente della cultura professionale e in una logica di sviluppo. È un'attività di ricer-

ca che si identifica con il cambiamento, riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all'autorinnovamento; si determina così un rapporto di identità tra i due processi, conoscitivo e innovativo, che rappresentano due facce del medesimo percorso (Hopkins, 1989).

La narrazione di sé possiede anche un valore auto-formativo: stimola l'auto-osservazione e la consapevolezza invogliando ad una *scienza di sé*; permette inoltre di rendere visibile quel sapere implicito di cui ciascuno è portatore. Nel momento in cui l'*Io* diventa narratore si trasforma automaticamente in *altro*; prende le distanze da sé stesso per potersi leggere con uno sguardo che si osserva da lontano. In questo modo l'autobiografo diventa biografo di quel personaggio che osserva vivere e che contemporaneamente è *sé* e *altro da sé*: avviene una sorta di sdoppiamento che permette al narratore di osservare la propria esistenza come spettatore. Questo *distanziamento creativo* (Demetrio, 1999) aiuta a consolidare il senso di sé attraverso l'accettazione di quello che si è stati e di quello che si è diventati. È infatti proprio il distacco dalla propria vita che permette di ritrovare il senso della propria esistenza e aiuta a comprendere i nessi e i significati profondi che, per una ragione o per un'altra, non si era ancora in grado di comprendere o accettare.

Narrare la propria storia attraverso il *distanziamento creativo* è come guardare un dipinto da una certa distanza: l'osservatore che è troppo vicino non è in grado di coglierne la complessità in quanto ne scorge soltanto i particolari senza riuscire a decifrare il nesso che c'è tra gli stessi. Nel momento in cui invece si allontana, l'osservatore potrà avere la visione generale e completa di ciò che in precedenza poteva cogliere solo nella sua parzialità. Così capita anche al narratore di sé: prima di iniziare un percorso di riflessione sulla propria esperienza di vita possedeva rari ricordi sporadici, simili a tanti pezzi di *puzzle* rinchiusi in una scatola ai quali non attribuiva un significato. Iniziando a raccontarsi, la scatola viene aperta e, con fatica e sacrificio, cerca ed inizia a ri/trovare le sue passate esperienze. Ed ogni esperienza collegata a contesti, a volti, a persone è imprescindibilmente legata alle altre. Il narratore inizia a ritrovare quel significato implicito che guidava le proprie azioni, raggiunge consapevolezze che prima non aveva, si riscopre costruttore attivo della propria identità, si sente come qualcuno che ha ancora motivo di esistere perché ciò che è lo deve principalmente a egli stesso; ed è a questo punto che inizia a mettere insieme i pezzi del *puzzle*, inizia a dar vita ad un'immagine inizialmente dai contorni sbiaditi, ma che man mano prende colori, tonalità, sfumature uniche e particolari.

La narrazione è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo, in quanto soggetto socio culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita; è un modo per declinare la realtà "al congiuntivo" (Bruner, 1983), aprendola all'indeterminatezza e al possibile, collocandola al centro della relazione tra insegnamento e apprendimento, quale *mediatore relazionale* con la funzione di creare le condizioni più vantaggiose per favorire nell'alunno, considerato singolarmente o in gruppo, processi riflessivi e ricorsivi. Le narrazioni possono aiutare gli studenti a credere nelle proprie capacità e potenzialità, elementi chiave per il successo formativo, per imparare ed per imparare ad imparare. L'azione narrativa si afferma come possibilità, per l'allievo, di stabilire un dialogo con il suo mondo, quello personale, e con il mondo che è *altro* dal suo. Questa esperienza può offrire, poi, ulteriori e importanti informazioni per comprendere i modi di conoscere dell'alunno e quelli di rapportarsi al mondo dandovi significato, indirizzando il *focus* sia verso una misurazione dei comportamenti intersoggettivi, sociali, affettivi e relazionali sia verso gli stili narrativi che gli allievi utilizzano quando raccontano. Il processo formativo è anche capacità di instaurare legami relazionali, seppur complessi e articolati, tra insegnanti e alunni il cui vissuto esperienziale è situato e contestualizzato (Notti & Formisano, 2015): una ragione in più, questa, per favorire percorsi di *narrative inquiry* che possano dare forma e significato alla relazione educativa.

La mediazione educativa è ormai diventata, negli ultimi anni, un tema centrale di riferimento della cultura pedagogica italiana ed europea. La mediazione pedagogica è diventata metodologia dell'accoglienza e di accompagnamento al piacere della narrazione. Nella narrazione e negli spazi di mediazione fra l'intenzionalità dell'adulto e i bisogni soggettivi degli studenti, l'adulto ha la responsabilità di organizzare il contesto e l'attività didattica attribuendo significato alle parole e alle azioni dei bambini/ragazzi. A volte, l'insegnante non ha la consapevolezza "del tipo di comporta-

mento adottato né dei modelli comportamentali cui si rifà" (Nigris, 2004) né quindi dei conflitti che questi ultimi possono generare. La prospettiva è chiaramente di matrice sociocostruttivista; grazie alla narrazione condivisa, l'allievo costruisce e dà significato alle proprie esperienze affettive e relazionali, costruisce degli *script* sempre più complessi in cui eventi, ambienti, situazioni, stati mentali e relazioni si combinano in vario modo, trovando così significato e promuovendo la comprensione dei vissuti esperienziali e degli stati emotivi propri e altrui (Fedeli, 2013). Già Illich (1971) proponeva un progetto pedagogico basato sulla libera socializzazione, generazione e gestione di gruppi di lavoro. In questo senso, la dimensione narrativa risulta essere un valido strumento educativo per migliorare la relazione educativa, quanto mai complessa e articolata, tra insegnanti e allievi. La narrazione, dunque, diventa mediazione pedagogica, utile a recuperare il senso di sé attraverso l'ontogenesi e la filogenesi. Si crea una nuova relazione tra i soggetti, mediata e riflessiva, che permette di individuare nuove direzioni e nuovi sensi di marcia (Loiodice, 2004). La narrazione, come mediazione pedagogica che si rifà alle scienze dell'educazione, può offrire spunti di riflessione al fine di comprendere le differenti situazioni educative e poter intervenire con maggiore incisività ed efficacia (Pellerey, 2008). La mediazione pedagogica è utile non tanto o soltanto perché assicura una comunicazione efficace, quanto perché rende possibile un'esplorazione più incisiva del complesso mondo del soggetto *educando narrante*.

4. Riflessioni conclusive

Un racconto può essere paragonato ad una sorta di cammino, di viaggio, che porta chi ascolta e chi narra in un posto totalmente nuovo. Quella storia diventa una preziosa forma di conoscenza che permette di comprendere cosa è unico per alcuni, cosa è universale per altri e di come l'unico e l'universale facciano parte di una stessa dinamica realtà. Inoltre, ciascuno di noi sperimenta il mondo perché lo comprende e vive in certi modi, non viceversa. Il significato non viene dopo il fatto, poiché l'esperienza è già un'interpretazione e si agisce in funzione delle interpretazioni o spiegazioni. Queste non sono private, ma vengono costituite attraverso uno scambio narrativo intersoggettivo con gli altri: tale processo è alla base di ciò che chiamiamo *cultura* (Ornaghi, 1999). Per gli attori coinvolti, "le narrazioni autobiografiche hanno un valore educativo, in quanto rendono le connessioni dal nostro passato (o da quello di qualcun altro) al nostro futuro più chiare di quanto non fossero prima" (Atkinson, 2002, pp. 118-119). Il narrare è l'evento prototipico della comunicazione; esso rappresenta il nucleo fondamentale con cui gli individui danno senso al mondo e a loro stessi. Da questo punto di vista, è una funzione parlata del linguaggio interno. L'atto verbale-motorio iniziale non si manifesta con dei movimenti confusamente espressi e silenziosi, ma con delle emozioni che accompagnano, rinforzano o frenano il pensiero.

Nella scuola, le pratiche narrative consentirebbero (usiamo, in via precauzionale e per il momento, il condizionale) al docente di diventare un insegnante *epico* (Munari, 1993) o, meglio, un insegnante che abbia un "rapporto epico con la conoscenza", poiché egli è un esperto della sua disciplina, è competente rispetto agli strumenti, ai metodi e alle tecniche per insegnare tali *saperi*, ma è altrettanto consapevole (o, almeno, dovrebbe esserlo) che tutto ciò non basta per muoversi nella complessità e problematicità delle relazioni-narrazioni che si sviluppano in un'aula e nella comunità scolastica (Massa, 1997; Riva, 2008). L'insegnante che mette al centro dell'azione didattica la narrazione *accompagna narrativamente* (Nanni, 1996) gli studenti nell'esperienza educativa e formativa ed è attento a cercare di tradurre la vicenda scolastica in vicenda condivisa, attraverso un continuo ri-cucire le trame spezzettate delle diverse esistenze. Un modo, questo, significativo per avviare un serio processo di inclusione tra la scuola, il territorio e il mondo, per favorire la costruzione di un'identità autonoma, coerente e responsabile dei cittadini che, da *momentanei* allievi, sono coinvolti, intenzionalmente, in processi di crescita che devono autenticamente essere personali. A nostro modo di vedere, questa prospettiva può promuovere, anche nei contesti scolastici, l'educabilità delle persone-alunno perché l'atto stesso del raccontare è una creazione di significato, un processo attra-

verso il quale si crea e si ricrea la propria vita: ogni volta che lo si fa, si può trovare un nuovo o un ulteriore significato. Utilizzare la narrazione come mediazione pedagogica significa cogliere la reciprocità del rapporto educativo in una dinamica di accoglienza e in un clima in grado di favorire la strutturazione di contesti collaborativi e di comprensione reciproca.

Lo stretto rapporto tra teoria e prassi, tra ricerca teorica e ricerca empirica mette in evidenza come l'insegnante deve essere anche ricercatore. Di più. L'insegnante deve poter essere in grado di indagare, durante la stessa esperienza educativa, al fine di migliorare l'efficacia della sua stessa azione didattica. Gli spazi per favorire questo processo nella formazione iniziale, probabilmente e a causa della vigente legislazione, non ci sono. Esistono però ampi margini di flessibilità per quanto riguarda la formazione in servizio. E queste scelte, probabilmente, dipendono e discendono da incisive proposte della comunità scientifica. Crediamo che su questo aspetto, probabilmente, bisogna insistere e continuare a farlo con sempre maggior incisività.

Bibliografia

Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale.* Milano: Cortina.

Brochmeier, J. (1997). Il significato di sviluppo nella narrazione autobiografica. In A. Smorti (A cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.

Bruner, J. (1984). *Autobiografia*. Roma: Armando.

Bruner, J. (1991). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando. (Original work published 1983).

Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.

Ceriani, A. (2004). *Qualità totale nei processi scolastici*. Milano: Franco Angeli.

Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.

Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.

Fedeli, D. (2013). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma: Anicia.

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Development*. Philadelphia: Open University Press.

Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.

Illich, I. (1971). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis.

Jedlowski, P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità*. Milano: Franco Angeli.

Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Cortina.

Lejeune, P. (1975). *Le pacte autbiographique*. Paris: Éditions du Seuil.

Loiodice, I. (2004). L'orientamento. *La rivista di pedagogia e didattica*, 4, 1.

Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo delle competenze*. Lecce: Pensa Editore.

Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.

Mortari, L. (2005). Narrative Inquiry e fenomenologia. *Encyclopaideia*, IX, 17, 11-22.

Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, approfondimento, formazione*. Milano: Guerini.

Nanni, C. (1996). Intercultura ed educazione delle persone. In C. Sirna (A cura di), *Docente e formazione interculturale*. Torino: Il Segnalibro.

Nanni, C. (2004). *Lettere spirituali a insegnanti e formatori*. Roma: Ifrep.

Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.

Notti, A., & Formisano, M. A. (2015). La ricerca narrativa per l'insuccesso formativo: un'indagine psicosociale nella scuola secondaria di primo grado. In F. Batini & S. Giusti (A cura di), *Non studio, non lavoro, non guardo la tv* (Firenze, 27-28 ottobre 2015) (pp. 34-40). Lecce: Pensa Multimedia.

Ornaghi, V. (1999). Narrazione e costruzione del Sé. In AA.VV., *La psicologia culturale di Bruner*. Milano: Cortina.

Pellerey, M. (2008). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: Las.

Riva, M. G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: Edizioni ETS.

Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*. Firenze: Giunti.
Sorzio, P. (2002). *Struttura e processi della ricerca qualitativa in educazione*. Padova: Cleup.
Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

SAGGI

La Memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra

di *Caterina Sindoni*
Università degli Studi di Messina

Abstract

Il noioso e monotono obbligo di annotare mensilmente nel registro di classe, per l'arco di tempo di otto anni (dal 1949 al 1957), le *cronache di vita della scuola* e le *osservazioni sugli alunni* si trasforma, per il giovanissimo Leonardo Sciascia, insegnante in servizio presso la scuola elementare di Racalmuto, un piccolo centro dell'entroterra siciliano, nella straordinaria occasione per narrare la propria esperienza di maestro ad un più vasto pubblico. Raccolte dapprima nella rivista *Nuovi Argomenti* del 1955 con il titolo di *Cronache scolastiche* e poi ulteriormente rielaborate e pubblicate da Laterza nel 1956 nel fortunato romanzo *Le Parrocchie di Regalpetra*, le memorie scolastiche di Leonardo Sciascia, uno degli scrittori italiani più grandi del Novecento, costituiscono fonti d'impareggiabile valore per gli storici della scuola e dell'educazione. Le annotazione e le conseguenti *memorie* del noto scrittore, infatti, oltre a fornire preziosissime indicazioni sulla scuola e sulla società del Mezzogiorno d'Italia nel secondo dopoguerra, costituiscono, nel loro insieme, un affascinante *viaggio nella memoria* in cui, ad ogni sosta, Sciascia, guarda indietro, ripensa la sua esperienza di maestro ed affronta, con la grande perizia che caratterizza il suo stile narrativo, temi e problemi che, benché riferiti ed un minuscolo e *sicilianissimo microcosmo*, rappresentano un *racconto-denuncia*, di grandissimo valore civile, sulla situazione nella quale versa il Mezzogiorno nella seconda metà del XX secolo.

Il contributo, attraverso un attento esame delle annotazioni apposte da Sciascia sui registri scolastici della scuola di Racalmuto ed un'accurata analisi dei testi conseguentemente prodotti, *Cronache scolastiche* e *Le Parrocchie di Regalpetra*, intende dimostrare, in primo luogo, la validità della *memoria scolastica* quale fonte di assoluto interesse per le ricerche storico-scolastiche e/o storico-educative e, secondariamente, indagare il raffinato percorso attraverso il quale il *maestro-scrittore*, riuscì ad innalzare, sottoponendoli ad un pubblico sempre più vasto e così svincolandoli dal giudizio di direttori ed ispettori, i *piccoli* e *sbiaditi* fatti di una scuola del sud a grandi e gravi problemi sociali.

As a teacher in the primary school of Sicilian hinterland small village Racalmuto, a young Leonardo Sciascia manages to turn the tedious task of writing down *chronicles of school life* and *observations on the students* on the school register for a period of eight years (from 1949 to 1957) into the extraordinary experience to tell his own history as a teacher to a wider audience. First collected in a periodical called *Nuovi Argomenti* 1955 with the title of *Cronache scolastiche* and later reworked and published as successful novel *Le Parrocchie di Regalpetra* published by Laterza in 1956, the school memoirs written by Sciascia, one of the most prominent Italian writers of the XXth century, represent research sources of the utmost importance for history of education historians. In fact, besides offering precious information on school and society in Southern Italy after the Second World War, the popular writer's *annotations* later recollected in his *memoirs* stand, as a whole, for a fascinating *journey through memory lane*. At each stop of this journey, Sciascia pauses and looks back, *recalling* his experience as a teacher; furthermore, with the great expertise characterizing his narrative art, he tackles topics and issues that, rather than being connected only to a quite small and quite *Sicilian microcosm*, represent a *report-exposure* of high civil importance of the condition of Southern Italy during the second half of the XXth century.

Firstly, by means of thoroughly examining Leonardo Sciascia's annotations on the school registers of Racalmuto as well as his works published at a later stage (*Cronache scolastiche and Le Parrocchie di Regalpetra*), the present contribution aims at proving the worth of scholastic memoirs as a source of interest for historical-educational research. Secondly, the paper aims at examining the bright professional journey through which the *teacher-writer* was able to heighten the *small* and *dull* facts concerning a Southern school to grave and important social issues, by relieving them from school directors and school inspectors' judgment and thus presenting them to an increasingly wider audience.

1. Introduzione

Sempre maggiore è l'attenzione che gli storici dell'educazione e delle istituzioni scolastiche rivolgono alle storie di *vita* ed alle *memorie*, fonti di indiscusso valore per una ricostruzione attenta alla *quotidianità*, concetto più che necessario per una piena comprensione del *pluriverso educativo*. Il concetto di *quotidianità*, infatti, come è stato messo in evidenza, contribuisce "alla costruzione di un passato che viene percepito come *collettivo*, dal momento che non viene trascurato nessun componente della collettività […], nessuna epoca storica e nessun aspetto" consentendo, pertanto, "di offrire a tutti i soggetti sociali delle genealogie, delle tradizioni, un senso di appartenenza" (Giallongo, 2004, p. 61).

Tali potenzialità sono state individuate da Dominique Julia (1996; 1998) che, in alcuni saggi pubblicati nella rivista *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* ed in un contributo pubblicato all'interno del volume curato da Egle Becchi e da Quinto Antonelli (1995) dal titolo *Scritture bambine*, invitava gli storici, sul finire degli anni Novanta, ad arricchire le proprie ricerche riscoprendo fonti fino a quel momento poco o per nulla utilizzate in ambito storico-pedagogico come, ad esempio, i *quaderni scolastici*, la *corrispondenza familiare*, i *diari*, le *autobiografie*, le *scritture infantili*, i *trattati pedagogici* e le *memorie scolastiche* (Ferrari, 2005).

Su queste tematiche si è soffermato anche Antonio Viñao (2005) il quale in un bel lavoro dal titolo *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos* individua i motivi che giustificano una sempre più crescente attenzione nei confronti della *memoria scolastica*.

Tra questi lo studioso spagnolo annovera: a. la maggiore consapevolezza che la memoria possa essere manipolata e che il passato possa essere utilizzato come un'*arma* che, ideologicamente connotata, si propone di spiegare il presente e di prefigurare il *futuro*; b. il ricorso alla *memoria* ed al *passato* come strumenti per ricreare *identità collettive* ed *individuali* e *tradizioni locali* e *regionali* in un mondo sempre più omogeneizzato, standardizzato e globalizzato; c. l'esigenza di *salvaguardare la memoria* di fronte alla possibilità di una sua manipolazione ed agli intenti di una sua appropriazione; d. il dibattito, trasferito sia al campo storiografico sia a quello delle scienze sociali ed umane, relativo all'interazione tra *memorie individuali* e *memorie collettive*; e. il ricorso sempre più frequente, da parte degli storici, alle *storie di vita*, alla *storia orale*, alle *microanalisi*, agli *egodocumenti* ed alle *scritture private*, come anche alle *immagini* intese quali *impronte e frammenti del passato*, e dunque, più in generale, alla *memoria* ed all'*oblio*; f. l'interesse, sempre da parte degli storici, per gli *oggetti materiali* intesi quali *oggetti sociali* che diventano *oggetti di memoria* (Viñao, 2005).

Quest'attenzione verso la *memoria scolastica*, che non attiene all'esclusiva dimensione del passato poiché ad esso ricorre anche per meglio comprendere le dinamiche del presente, si discosta fortemente da quell'interesse, ormai per certi versi sopito, verso le *grandi narrazioni* e cioè verso quelle "visioni del mondo, di ideologie, di corpus di idee, valori, sentimenti, atteggiamenti [che] davano sicurezza" (Albarea, 2009). Si tratta, al contrario, di un'attenzione rivolta alla *quotidianità* e, utilizzando le suggestive parole di Jacques Maritain (1983), "al funzionamento ordinario e quotidiano dell'intelligenza, quando l'intelligenza è veramente in attività, […] al modo in cui le idee sorgono nello spirito […], al modo in cui prendiamo le nostre libere decisioni, quando sono veramente libe-

re" e, più in generale, al "mondo di attività profonda e inconsapevole per l'intelligenza e la volontà" e cioè alla "vita preconscia, immensa e originale" (p. 78).

La dimensione nella quale va ad esplicarsi la *memoria scolastica* – ancora oggi al centro del dibattito storico-pedagogico, come testimonia la recentissima organizzazione da parte dell'Università di Siviglia in collaborazione con numerosi centri di ricerca[1] di un Simposio internazionale dal titolo La *memoria escolar. Nuovas tendencias en la investigación histórico-educativa: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas* (22-23 settembre 2015) – benché sia non poco *impervia*, è comunque preziosissima giacché è intimamente connessa con il *tessuto vivente* delle comunità; comunità che, come è ovvio, comprendono anche quelle scolastiche ed educative.

Quali sono le forme che può assumere la *memoria scolastica*?

Un quadro abbastanza articolato delle molteplici configurazioni di questa fonte, "género textual específico a medio camino entre lo público y lo privado, con sus motivaciones y sus proprias normas de composición y presentación", ci è offerto ancora una volta da Antonio Viñao che distingue ben undici configurazioni e cioè: 1. le *autobiografie* e le memorie in senso stretto; 2. le *interviste autobiografiche*; 3. i *diari* (distinti in diari personali, diari di classe e di diari redatti per la preparazione delle lezioni); 4. le *agende*; 5. la *corrispondenza*; 6. i *curriculum vitae*; 7. i *testi autobiografici orali* o *scritti*; 8. gli *scritti pubblicati in riviste professionali* volti a descrivere le esperienze didattiche; 9. gli scritti sulle questioni educative dai quali è possibile dedurre aspetti professionali autobiografici; 10. gli scr*itti relativi a specifiche attività didattiche e/o a compiti professionali*; 11. gli *scritti autobiografici o scritti personali* ordinati secondo un certo ordine dai quali si evinca l'intenzione di avviare "un proyecto autobiográfico que narre la propia vida" (Viñao, 2005, pp. 27-28).

Questa molteplicità di fonti, prodotte da maestri e da maestre, da professori o da educatori o educatrici, consente di ricostruire, in ragione della specifica forma assunta, una varietà di aspetti che spaziano dal percorso professionale, alla vita quotidiana consumata all'interno (ma anche all'esterno) dei luoghi di istruzione e di educazione, alla vita *in-relazione* con i *protagonisti* (e non) della scuola o dell'istituto educativo fino ad arrivare anche alla vita privata nella quale si muovono, non di rado, anche attori imprevisti.

Gli intenti dai quali scaturisce la memoria scolastica sono assai variegati; tuttavia è interessante notare come buona parte di questi prodotti assuma di frequente tutte le caratteristiche del *racconto autobiografico* in cui il maestro, riflettendo a posteriori sull'esperienza dell'insegnamento, diventa inaspettatamente una sorta di *testimone privilegiato* non tanto e soltanto della propria vita ma anche della vita di un'istituzione ed insieme ad essa, delle molte altre vite che attorno a tale istituzione ruotano.

Va poi rilevato che non di rado, come nel caso del maestro di Regalpetra, cui si riferisce questo contributo, la scrittura discenda da uno specifico *disagio* o da una *difficoltà* che ingenerano un forte desiderio di *scrivere* o di *denunciare*.

Disagio o *difficoltà* dovuti, ad esempio, ad un contesto degradato; allo iato tra la norma ministeriale che prescrive uno specifico programma scolastico e la specificità di un territorio e la condizione sociale ed economica degli scolari; alle differenze culturali tra un maestro, *portatore di una cultura superiore*, e scolari che vivono (o sopravvivono) in un ambiente deprivato; alle profonde differenze riscontrate tra ciò che al maestro o alla maestra si prospetta in ambito pedagogico durante il periodo di formazione e la concreta e complessa trasposizione di tali criteri nella didattica.

Queste *prove di fuoco*, cui si è voluto dare solo un breve accenno, che per un certo verso ci riportano al passato ma che tratteggiano anche, per un altro verso, non poche realtà del presente, accendono la *voglia di scrivere*, di raccontare (a sé ma anche agli altri) la propria storia, di compilare diari, di elaborare forme di denuncia per iniziare a riflettere, seppure spesso senza esserne pienamente consapevoli, sui "*plurimi sensi*, sulle *plurime* spiegazioni possibili o impossibili soprattutto, da assegnare non più alla propria vita ma all'esistere in quanto tale" (Demetrio, 1996, p. 10).

Da questo punto di vista, il caso che qui si propone contiene in sé tutti gli elementi caratteristici di una storia di vita le cui *tracce*, che si dispiegano in una molteplicità di fonti tra loro molto diverse, per forma e per intenti, sono di grande interesse sia per disvelare i complessi meccanismi sotto-

stanti la pratica narrativa intesa quale occasione per dare forma e significato all'esistenza sia per esplorare, nel loro concreto accadimento, i *fatti* della scuola e del mondo in cui essa è immersa; un mondo, quest'ultimo, da cui non si può prescindere se si desidera cogliere, nella sua vera essenza, non tanto il *passato* ma, soprattutto, il *presente*.

Il caso proposto in questo contributo si riferisce al percorso umano e professionale del giovanissimo Leonardo Sciascia, autore noto al grande pubblico esclusivamente per la sua attività letteraria e poco o nulla per la sua attività magistrale svolta tra il 1949 ed il 1957 presso la scuola elementare di un piccolo centro dell'entroterra siciliano.

Il noioso e monotono obbligo di annotare mensilmente nel registro di classe, per l'arco di tempo di otto anni, le *Cronache di vita della scuola e le osservazioni sugli alunni* si trasforma nella straordinaria occasione per narrare la propria esperienza di maestro ad un più vasto pubblico. Raccolte dapprima nella rivista *Nuovi Argomenti* con il titolo di *Cronache scolastiche* del 1955 e poi ulteriormente rielaborate e pubblicate per i tipi di Laterza nel 1956 nel fortunato romanzo *Le Parrocchie di Regalpetra*, le memorie scolastiche di Sciascia costituiscono fonti d'impareggiabile valore. Le annotazioni sui registri di classe nonché le conseguenti opere letterarie, infatti, oltre a fornire preziosissime indicazioni sulla scuola e sulla società del Mezzogiorno nel secondo dopoguerra, costituiscono, nel loro insieme, un affascinante *viaggio nella memoria* nel quale, ad ogni sosta, Sciascia guarda indietro e ripensa la sua esperienza di maestro ed affronta, con la grande perizia che caratterizza il suo efficacissimo stile narrativo, temi e problemi che, benché riferiti ed un circoscritto *sicilianissimo microcosmo*, si configurano come un racconto-denuncia di grandissimo valore civile sulla situazione in cui versa il sud d'Italia nella seconda metà del XX secolo. Si tratta di un percorso non poco tormentato sul quale Sciascia, il *maestro* della fantomatica Regalpetra, denominazione prescelta in omaggio a Nino Savarese autore del romanzo i *Fatti di Petra*, tornerà a riflettere nel 1983, dopo oltre trent'anni, in occasione di un incontro con gli insegnanti della scuola elementare Generale Macaluso di Racalmuto.

In questo contributo si intende ripercorrere questo singolarissimo *cammino* attraverso l'esame delle annotazioni riportate nei registri scolastici dallo scrittore, oggi conservate presso la Fondazione Sciascia di Racalmuto, e delle opere letterarie (*Cronache scolastiche* e *Le Parrocchie di Regalpetra*) frutto, almeno in parte, della sua esperienza scolastica.

2. Scuola e fanciulli nei diari di un maestro

Dopo essere stato studente della Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Messina (Moscheo, 2002), Sciascia inizia ad insegnare come maestro elementare, tra il 1949 ed il 1957, nella scuola del suo paese, Racalmuto, senza avere, come egli stesso sostiene, "una particolare passione per l'insegnamento".

Il maestro Sciascia è tenuto ad annotare mensilmente nel registro di classe le *Cronache di vita della scuola e osservazioni sugli alunni*, obbligo dal quale nasce, come avrà modo di chiarire più in avanti, quello spunto che gli consente di scrivere, tra il 1954 ed il 1955, un primo ed apprezzatissimo resoconto sulla sua esperienza di maestro pubblicato nel 1955 nel numero 12 della rivista *Nuovi Argomenti* con il titolo *Cronache scolastiche*. È questo il nucleo principale del fortunatissimo romanzo *Le Parrocchie di Regalpetra* che, pubblicato nel 1956 da Laterza, conferisce a Sciascia una grande notorietà.

Le relazioni mensili, che Sciascia stila ininterrottamente per sette anni, dall'anno scolastico 1949/50 sino al 1957, oltre a rappresentare quel particolare obbligo cui il maestro deve adempiere, sono ricche di indicazioni che illustrano, accanto all'andamento della classe, la penosa situazione in cui si trova la scuola nel secondo dopoguerra subito dopo la dittatura fascista. *Le Cronache di vita della scuola e osservazioni sugli alunni* servono a Sciascia per mettere in evidenzia, sin dagli esordi della sua attività magistrale, poco o nulla preoccupandosi delle regole cui è soggetto un documento di carattere burocratico, lo stato di degrado e la grave condizione di miseria che accomuna la mag-

gior parte dei *destini* dei suoi scolari. La Racalmuto degli anni Cinquanta, piccolo centro della provincia di Girgenti, è oppressa dalla fame e della miseria; è un paese in cui l'unica opzione al lavoro di zolfataro, di salinaro o di contadino è rappresentata dall'emigrazione; un paese dove non si conosce il significato della parola *sviluppo* ed in cui "ci sono bambini che vanno a servizio, vecchi che muoiono di fame, persone che lasciano come unico segno del loro passaggio sulla terra un'affossatura nella poltrona del circolo" (Collura, 2000, p. 85).

Nell'intraprendere l'attività di insegnante, Sciascia constata da subito, con estrema amarezza, il divario che esiste tra ciò che gli è stato trasmesso sul *mestiere del maestro* e l'onere di colui che ha la piena consapevolezza di iniziare ad insegnare in una società assai problematica quale è quella di Racalmuto; perplessità che trapelano in maniera palese dalle sue *amarissime* annotazioni nel Registro di classe dell'ottobre del 1949 dove scrive: "non è senza timore che inizio la mia opera d'insegnante. La classe affidatami è numerosa, il che contribuisce ad accrescere il mio disagio. A questo primo brusco contatto, l'opera educativa a cui mi ritenevo, per esperienza libresca, preparato e che perciò vagheggiavo perfetta, mi si presenta al quanto scoraggiante e difficoltosa. Difficoltà *d'ordine umano*, non ancora di ordine tecnico. Il materiale umano a disposizione della mia opera non è assolutamente ideale: ragazzi che vengono fuori da un ambiente inconcepibile, tagliato fuori da ogni sviluppo, dove la coscienza è soltanto superstizioni o stramberia, lo studio ritenuto pressoché inutile non fosse per quelle quattro parole da dover inviare a casa quando si è soldati o per quella licenza necessaria per arruolarsi" (*Registro di classe*, anno scolastico 1949/50, ott. 1949).

La miseria è il fattore che, più di altri, non consente alla scuola di essere efficace e ciò malgrado il rinnovato interesse verso l'istruzione pubblica da parte del governo nel secondo dopoguerra[2]; la scuola, infatti, come Sciascia non manca di sottolineare in una seconda annotazione, è intaccata nelle sue fondamenta: "educare, ed istruire – scrive il Nostro – è indubbiamente compito più facile in una società non così economicamente minorata" (*Cronache* a.s. 1949/50, nov. 1949) ed ancora, "educare è una cosa impossibile quando l'ambiente resiste, quando quei valori che l'opera educativa illumina non esistono nell'ambiente" (*Registro di classe*, anno scolastico 1950/51, ott. 1951).

Vi è, insomma, un grave divario tra l'immagine ideale della scuola italiana, così come è disegnata dalle politiche di ristrutturazione post-bellica e post-fascista e la complessa realtà siciliana nella quale, come registra il Nostro, occorreranno "molti anni ancora perché la scuola veramente sia scuola" (*Registro di classe*, anno scolastico 1949/50, ott. 1949).

Le descrizioni che ci fornisce Sciascia sui suoi alunni non lasciano spazio all'immaginazione; egli ci parla, infatti, di "bambini svogliati", che "studiano a stento", "disattenti" e con un basso profitto che solo di rado arriva alla sufficienza. Così annota nel registro scolastico nel mese di aprile del 1952: "ho dato le votazioni del primo trimestre attribuendo dei *quattro* a coloro che ritengo si salveranno difficilmente. Mi sono fermato al *quattro* attribuendo ai voti la pratica funzionalità di designare l'insufficienza o la sufficienza; se ai voti dovessi dare un valore di precisa classificazione, per qualcuno bisognerebbe sconfinare nei numeri negativi" (Registro di classe, anno scolastico 1951/52, apr. 1952). Sono i *bisogni primari* ad avere nella vita di ciascuno di questi ragazzi la priorità assoluta e solo dopo il soddisfacimento di questi, la scuola, seppure "a tempo perso", può trovare uno spazio ed un significato, seppur minimo, nelle loro giornate. Al centro degli interessi degli scolari, pertanto, non ritroviamo gli *insegnamenti*, percepiti come inutili e totalmente disgiunti dalla quotidianità, ma la *refezione scolastica* e tutte le attività di tipo assistenziale, queste ultime, tuttavia, ancora ben lontane dall'essere un istituto concretamente rivolto a favore della comunità scolastica e delle fasce più deboli. Cade la neve su Racalmuto nel dicembre del 1949 e Sciascia scrive: "c'è stata la distribuzione del latte caldo ogni mattina: una specie di brodaglia fatta con farina lattea e zucchero. Forse la polvere era già avariata, se in un giorno si sono avuti, un po' in tutte le classi, casi di intossicazioni. L'assistenza sociale riveste ancora caratteri di elemosina. Si dà ai poveri quel che resta, le briciole; o quel che è andato a male" (*Registro di classe*, anno scolastico 1955/56, feb. 1956).

Lo stato di povertà e di cattiva assistenza si evince anche dalle annotazioni del maestro racalmutese sulle difficoltà incontrate dagli alunni nel rifornimento dei supporti scolastici di base. Scrive a questo proposito nel dicembre del 1955: "ancora continua il disagio, mio e degli alunni, per il sussi-

diario di cui dieci alunni sono sprovvisti; assolutamente mi dicono di non essere in condizioni di acquistarlo, costa 950 lire, vale a dire due giornate di lavoro di un operaio padre di famiglia. Continuo a dettare le lezioni". (Registro di classe, anno scolastico 1955/56, dic. 1955). L'occupazione prevalente del capofamiglia la troviamo elencata nelle prime pagine del registro di classe e si tratta quasi esclusivamente di mestieri umili e poco redditizi come quello dello *zolfataro*, del *contadino*, del *carrettiere*, del *salinaro*, del *falegname*, del *venditore ambulante*, del *muratore* e del *calzolaio*; lavori dai quali non sempre si ricava per le proprie famiglie lo stretto indispensabile per il fabbisogno alimentare. Questi *capifamiglia* sono descritti dall'acuta *penna* del maestro come uomini del tutto disinteressati alla scuola ed anzi, ancor peggio, fortemente ostili allo studio dato che *lo studio allontana i ragazzi dal lavoro*; ma sono padri di famiglia che, in qualche misura, Sciascia giustifica, consapevole che – come sottolinea in un'ulteriore annotazione che riporta a problemi di stampo squisitamente ottocentesco – "quando c'è, in famiglia, il problema del pane, è ovvio che non esista il problema della scuola" (Registro di classe, anno scolastico 1953/54, nov. 1953). Le famiglie, insomma, sono, secondo il Nostro, imprigionate nel "profondo del buio pozzo della miseria" ed i più piccoli altro non possono che "assorbire inermi le brutture dell'indigenza e dell'ignoranza".

Matteo Collura, cui si deve la biografia di Leonardo Sciascia, nonché l'elaborazione di numerosi lavori tutti volti a ricostruire la storia dello scrittore, racconta un episodio estremamente eloquente ed emblematico legato agli anni in cui si consuma l'esperienza magistrale del Nostro: "in una paginetta del suo diario, uno scolaretto di Sciascia scrive come ha trascorso […] la festa più bella dell'anno: 'io il giorno di Natale ho giuocato con i miei cugini e i miei compagni. Avevo vinto duecento lire e quando sono ritornato casa mio padre me le ha prese e se ne è andato a divertirsi lui […]'. È questo un fatto in cui la miseria appare in tutta la sua essenza di cieca e maligna bestialità. Nell'episodio sono presenti, conclude il Collura, tutti gli elementi che fanno la tragedia della nostra vita" (Collura, 2000, p. 132).

3. Un maestro in viaggio tra Racalmuto e Regalpetra

Alla compilazione del resoconto scolastico mensile succede la stesura, nel 1954, delle Cronache scolastiche pubblicate nel 1955 nella rivista *Nuovi Argomenti*, il *prius* logico e cronologico di uno dei più famosi romanzi di Sciascia, *Le parrocchie di Regalpetra*. Scrive Sciascia (2000) nella prefazione realizzata in occasione della ristampa nella collana universale Laterza del suo romanzo: "Nel 1954, sul finire dell'anno scolastico, mentre compilavo quell'atto di ufficio che è nel registro di classe, la cronaca […] mi venne l'idea di scriver una più vera cronaca dell'anno di scuola che stava per finire. E la scrissi in pochi giorni, e qualche pagine a scuola, mentre i ragazzi disegnavano risolvevano qualche esercizio aritmetica" (p. 3). Il maestro, seduto alla sua cattedra, sente la necessità di avviare il suo racconto senza alcun vincolo, senza la preoccupazione di doversi sottoporre al giudizio di un superiore, lasciandosi andare finalmente a tutte quelle divagazioni per le quali non esiste spazio in un *freddo* documento ufficiale e burocratico. Lo scrittore ha adesso voglia di *urlare* la realtà dei fatti vissuti e di denunziare, attraverso un'implacabile *penna*, le ingiustizie ed i disagi subiti dai bambini di Racalmuto.

Ancora una volta è la *miseria* la prima questione ad essere affrontata con toni assai severi nelle Parrocchie di Regalpetra; la miseria che colpisce soprattutto quei poveri ragazzi "che al mattino si lavano come i gatti […]; prendono poi il pezzo di pane con la sarda salata schiacciata dentro, i libri che son rimasti legati con lo spago […]; portano vecchie scarpe militari aperte nella punta come bocche sdentate, scarpe di tela e gomma o sandali di legno con striscette di cuoio. D'inverno i piedi stanno sempre a mollo, il fango li intosta, la scarpa pesa nel passo come piombo. E nel freddo portano magliette sbrindellate, calzoncini di tela e, i più fortunati, pastrani cavati alla meglio da coperte militari. La testa è difesa da una chioma che pare un nido di cornacchie (Sciascia, 2000, p. 99).

Non siamo più a Racalmuto. La realtà adesso si tramuta in *finzione* e la *finzione* è ancora più amara e vibrante. Eccoli i ragazzi di Regalpetra; tutti così simili a quelli di Racalmuto. Sono ragazzi

che vivono alla giornata, perché è così che si vive a Regalpetra, "il paese del sale", dove la campagna "è tarlata di gallerie che inseguono il sale, il sale si ammucchia candido e splendente alla stazione; sale, nebbia e miseria; il sale sulla piaga, rossa ulcera di miseria" (Sciascia, 2000, p. 99).

Nelle pagine de' *Le Parrocchie* non mancano gli episodi assai coloriti sull'inquietante problema della *fame*. Si legge, ad esempio, la storia raccontata da un alunno al maestro circa il fratello *allupato di fame*: "La sua scodella di minestra non gli basta, la finisce in un momento; e subito si avventa […] ad aiutare gli altri; sicché i più piccoli ne fanno le spese, tra le lacrime vedono la minestra sparire. E allora le donne di casa hanno trovato un rimedio, mettono nella scodella dell'affamato una manciata di bottoni, e quasi ad ogni cucchiaiata quello si trova in bocca un bottone, perde tempo a sputarlo. È l'ultimo a finire ora. Ad ogni bottone che sputa guarda tutti in faccia; ma a nessuno scappa da ridere, è una cosa molto seria poter finire in pace la propria minestra" (Sciascia, 2000, p. 113). Lo scenario del racconto è sempre lo stesso; la *miseria* nei suoi aspetti di povertà materiale, di fame, del lavoro infantile; *miseria* che si presenta come un intreccio complesso di culture e di modi di vita oggetto anche, nel 1953, di un'apposita inchiesta parlamentare [3].

La disperata situazione che circonda Sciascia, fatta di bambini poveri, assillati dalla fame, dalla malaria, dalla difterite, e da decine di altre malattie infettive, in un paese come Racalmuto, parola che, secondo l'etimologia araba, significa "paese dei morti", getta nello sconforto lo scrittore il quale, nel registrare "tutto questo senso del nero, del buio, dell'offesa perenne", così scrive: "io penso – se fossi dentro la cieca miseria, se i miei figli dovessero andare a servizio, se a dieci anni dovessero portare la quartara dell'acqua su per le scale, lavare i pavimenti, pulire le stalle; se dovessi vederli gracili e tristi, già pieni di rancore; e i miei figli stanno invece a leggere il giornalino, le favole, hanno i giocattoli meccanici, fanno il bagno, mangiano quando vogliono, hanno il latte, il burro, la marmellata; parlano di città che hanno visto, dei giardini nelle città, del mare. Sento in me come un nodo di paura. Tutto mi sembra affidato ad un fragile gioco; qualcuno ha scoperto una carta, ed era per mio padre, per me, la buona; la carta che ci voleva. Tutto affidato alla carta che si scopre" (Sciascia, 2000, p. 112). Sciascia è consapevole della *buona sorte* che gli ha permesso di essere al di là di quel mondo di disperazione dove ai *carusi*, ai picconieri ed ai braccianti non è toccata la medesima carta ma solo e sempre "il piccone, la zappa, la notte della zolfara, una pioggia sulla schiena" (Sciascia, 2000, p. 112).

Insegnare in queste condizioni è letteralmente impossibile anche in ragione di quella distanza che vi è tra chi ha scoperto la *carta buona* e chi, invece, subisce inerme la più nera miseria: "io sono lontano da loro, scrive ancora Sciascia, come le cose che insegno, come la lingua che parlano i libri, e mi pagano per insegnare cose che a loro non servono e sento indicibile disagio e pena a stare di fronte a loro col mio decente vestito, la mia carta stampata, le mie armoniose giornate" (Sciascia, 2000, p. 103). Gli scolari di Regalpetra, insomma, come emerge da' *Le Parrocchie* sono bambini che non conoscono la dolcezza legata alla fanciullezza; essi sono "nitidamente lontani, con in fondo ad un *binocolo* rovesciato, in fondo alla loro realtà di miseria e rancore, lontani con i loro arruffati pensieri, i piccoli desideri di irraggiungibili cose" (Sciascia, 2000, p. 103).

Tutto appare privo di senso a Regalpetra: i *bambini*, i *libri*, il *maestro*, la *scuola* e, con essi, prima di tutti e più di tutti lo stato. Tra problemi così gravi, appare privo di quei fondamenti che ne giustificano l'esistenza anche l'*obbligo scolastico* che spesso viene ad essere adempiuto coattivamente poiché non basta come deterrente alle famiglie la *cartolina di precettazione*. "Il direttore, scrive il maestro racalmutese, trasmette gli elenchi degli *inadempienti all'obbligo scolastico* al maresciallo dei carabinieri; il maresciallo manda in giro l'appuntato, a minacciare galera e – io vi porto dentro – i padri si rassegnano a mandare a scuola i ragazzi" (Sciascia, 2000, p. 105). Così si compie quest'obbligo; quasi come un'*angheria* nei confronti della fascia più povera e dunque più debole dei cittadini.

Un'*angheri*a che Sciascia (2000) non manca di registrare: "La pubblica istruzione! Obbligatoria e gratuita, fino ai quattordici anni; come se i ragazzi cominciassero a mangiare soltanto dopo, e mangerebbero le pietre dalla fame che hanno, e d'inverno hanno le ossa piene di freddo, i piedi nell'acqua" (p. 105).

Ma la miseria non è l'unico problema ad essere rappresentato ne' *Le Parrocchie di Regalpetra*; troviamo anche richiami alle forme di assistenza mal gestite da parte della regione come la *refezione scolastica* ed il *patronato* che egli considera, così come aveva già messo in risalto in precedenza, mere *forme di elemosina*. Sulla *refezione scolastica*, ad esempio, annota: "nella palestra dove servono la refezione c'è un grosso sentore di risciacquatura, carne andata a male e pasta cotta come la colla"; sul *patronato scolastico*, invece, ricorda l'episodio della distribuzione delle scarpe: "chi ordinò la partita – affari grossi, di gente che sta in città – credeva che le scuole fossero piene di ragazzi con piedini da bambino Gesù, e le scarpe servirono a calzare i fratellini" (2000, p. 98). Anche la distribuzione di *libri* è problematica; essi vengono assegnati alla "maniera tipica del mezzogiorno" e cioè non in base al reddito più basso ma in base a chi, tra i poveri, è il più bravo ad arrangiarsi: "Il patronato scolastico elargisce ogni anno i libri di testo ai più poveri. Io faccio l'elenco di quelli che mi sembrano i più poveri. Forse sembrano troppi a comitato. Viene allora il direttore, fa uscire i ragazzi dai banchi, li mette in fila. Ad uno ad uno li esamina – il vestito, le scarpe; poi chiede del mestiere del padre, quanti sono in famiglia, se hanno il pezzo di terra, il mulo, l'asino, la mezzadria. Finisce col lasciarli tutti in elenco, sicché l'ultima parola viene a toccare alla guardia municipale che ha il compito di informare il comitato; secondo chi avvinghia la guardia, il ragazzo avrà o non avrà il libro" (Sciascia, 2000, p. 99).

Nel 1983, circa trent'anni dopo la pubblicazione de' *Le Parrocchie di Regalpetra*, Sciascia incontra i colleghi della scuola elementare di Racalmuto. Il suo intervento, pubblicato nel numero di settembre-ottobre dello stesso anno della rivista "Malgrado tutto", è estremamente emozionante e carico di significati. Sciascia ora è uno scrittore affermato ed i suoi romanzi gli hanno dato celebrità letti come sono un po' ovunque in giro per il mondo; Sciascia è, senza alcun dubbio "lo scrittore della Sicilia", di quella "Sicilia che esiste prima di tutto come costellazione di *istituti giuridici*, di *privilegi*, di *immunità* che, scomparsi ormai da anni, sopravvivono ben radicati nelle concezioni e nel comportamento dei siciliani"; Sciascia è dell'isola l'interprete "più acuto, più sensibile anche più incattivito" (Siciliano, 1999, p. 61). Eppure Sciascia resta, come racconta Enzo Biagi, un uomo semplice, con una vita rispettabile: "sono andato a trovarlo nella casa di campagna, a Racalmuto: un ettaro di terra, che è sempre stato dei suoi. Sciascia ha tirato su i muri nuovi, perché ormai ci vuole l'acqua e la luce, ma il paesaggio è immutato; la trazzera piena di buche, gli ulivi drammatici, il vento che ribalta le erbe secche. Questo è il suo orizzonte: il pastore che gli regala la ricotta, i bottegai, i contadini, un professore che ogni tanto viene a trovarlo e gli porta frutta e vino" (1998, p. 41).

Dinnanzi ai maestri, nel 1983, in quella stessa scuola di Racalmuto che molte volte è stata fonte di grave disagio, Sciascia *ripercorre* i fatti di trent'anni prima; fatti che sono letteralmente *affollati* di bambini, di genitori e di ispettori scolastici.

"Mi ricorderanno – dice agli ex colleghi della scuola Generale Macaluso – non so se come maestro pessimo o maestro buono. I direttori certamente come un pessimo maestro; gli alunni forse no. Comunque io ho fatto quello che ho potuto, quello che potevo fare, perché per tutta la mia vita sono stato preso dal demone dello scrivere e del leggere, per cui la scuola era una cosa – devo confessare – un po' marginale per me: se non quando riuscivo a portare dentro la scuola qualcosa che mi interessava come lettore e come scrittore" (Picone, 2007, p. 75). Il pensiero va anche alla poca libertà, probabilmente alla stesura di quel resoconto mensile sulla vita scolastica "improntata al *tutto va bene*", ai programmi che non lasciavano spazio agli insegnanti, soprattutto per quelle discipline che, in un'Italia che cercava di abbandonare per sempre gli ideali inculcati dalla dittatura fascista, era bene "tenere al guinzaglio": "Ora, voi che siete ancora in servizio – dice Sciascia rivolgendosi agli insegnanti più giovani – godete di una libertà di cui noi non godevamo; […] non si poteva fare veramente il maestro con libertà […], l'incubo dell'ispezione, del parlare di politica – ma la politica è la vita, se ne doveva parlare anche a scuola – invece no, non se ne doveva parlare" (Picone, 2007, pp. 75-76).

Ciononostante la scuola si configura per Leonardo Sciascia come un'esperienza importante che, a dispetto delle molte difficoltà che non lo hanno incentivato ad amarla, lascia nella sua vita un segno forte. "Sono sempre stato un maestro senza eccessiva vocazione – dice il Nostro – in un certo

senso un pessimo maestro; però, quando negli ambienti mondani e borghesi dove si usa chiamare lo scrittore maestro, mi chiamano *maestro*, io accetto quella denominazione soltanto perché sono stato *maestro di scuola*" (Picone, 2007, p. 75).

4. Conclusioni

La ricchezza apportata alla ricerca storico-pedagogica dalle *storie di vita*, dell'*autobiografia*, dai *racconti* legati alla propria esperienza professionale ma anche da semplici annotaz*ioni in documenti di tipo burocratico* appare più che evidente se si considerano le preziose informazioni che si ricavano dalle travagliate elaborazioni culturali di Leonardo Sciascia sull'infanzia, sulla scuola e sulla società siciliana post-bellica.

Dall'esame dei suoi racconti emerge un quadro assai drammatico di una microrealtà, quella di Racalmuto, che appare completamente avulsa da ogni genere di sviluppo e lontanissima dalla giustizia di Stato. Lo squallore di questo ambiente *invade* letteralmente la vita del giovane Sciascia tanto che quel "senso del nero, del buio [e] dell'offesa perenne", che caratterizza la sua quotidianità *dentro e fuori* la scuola, ricorre, quasi in maniera ossessiva, in tutti gli scritti legati al *mondo scolastico*. Un *senso del nero* che troviamo nelle annotazioni mensili apposte nel registro di classe; nelle *Cronache scolastiche*, pubblicate quando ancora Sciascia insegna a Racalmuto; ne' *Le Parrocchie di Regalpetra* ed, infine, ancora trent'anni dopo, nelle parole pronunciate in occasione dell'incontro con i colleghi della scuola elementare. E ciò probabilmente perché, negli anni in cui è maestro, Sciascia contrae "una specie di 'nevrosi' da *ragione*, di una *ragione* che cammina sull'orlo della *non ragione*"; una nevrosi da *ragione-valore*, di quella *ragione* che può considerarsi la *ragione degli oppressi* (Onofri, 1994, p. 39).

La *scrittura*, allora, diventa l'unica possibilità per non soccombere ad una realtà minacciosa, degradata, fragile e priva di senso. Il maestro di Regalpetra, attraverso il ricorso costante alla scrittura, *re-incontra* in "un affresco di volti e [di] circostanze condivise" (Demetrio, 1996, p. 9) i suoi alunni, i padri di questi "con i loro umili mestieri", i colleghi "seduti al circolo e preoccupati ora della paga ed ora dello sciopero" ed, infine, *re-incontra* anche sé stesso "nello sforzo di trarre un senso da tutte le cose *disordinate*, *sconcertanti*, *contraddittorie* che di anno in anno aveva avuto modo di notare" (Barzini, 1999, 10).

La scrittura, insomma, si configura come una *scrittura liberatoria*, una *pratica benefica* per sviluppare la *resilienza*, un imprescindibile strumento per risalire "alla radice del […] risentimento, morale e civile" (Onofri, 1994, p. 39).

Note

[1] Mi riferisco al *Centro Internacional de la Cultura Escolar* (CEINCE), al Centro de *estudios sobre la memoria educativa* (CEME) istituito nell'Università di Murcia, al Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università di Macerata ed al Museo Pedagógico presso la Facultad de Ciencias de la Educación dell'Università di Sivilla.

[2] Sulla scuola italiana nel dopoguerra si vedano: Chiosso, G. (1985/1986). Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951). *Pedagogia e vita*, II, 185-211; Gaudio, A. (1991). *La politica scolastica dei cattolici. 1943-1953. Dai programmi all'azione di governo*. Brescia: La Scuola; Noce, T. (A cura di). *L'Italia dopo l'Unità*, Milano: RCS Media Group; Pazzaglia, L. (2001). Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958). In L. Pazzaglia & R. Sani (A cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra* (pp. 447-479). Brescia: La Scuola; Sani, R. (2006). Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of the Second Word War. *History of Education & Children's Literature*, I(2) 37-54; Santamaita, S. (2010). Storia della Scuola. Milano-Torino: Bruno Mondadori.

[3] Cfr. Camera dei Deputati, *Atti della Commissione parlamentare di inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla*, Roma, 1953.

Bibliografia

Albarea, R. (2009). *Sostenibilità narrativa e dinamiche relazionali nei processi formativi. Un terreno di costruzione di significati condivisi. Inaugurazione del XXXII A.A. 2009/10 dell'Università degli Studi di Udine. 2 dicembre 2009*. Disponibile in:
http://qui.uniud.it/notizieEventi/ateneo/articolo.2009-12-02.0423470125/prolusione-albarea.pdf.

Ambroise, C. (2000). Verità e scrittura. In Sciascia L., *Opere 1956-1971* (pp. XXV-XLVII). Milano: Bompiani.

Barzini, L. (1999). Sciascia siciliano. In M. Collura (A cura di), *Leonardo Sciascia. La memoria, il futuro* (p. 10 e sg.). Milano: Bompiani

Becchi, E., & Antonelli, Q. (A cura di). (1995). *Scritture Bambine*. Roma-Bari: Laterza.

Biagi, E. (1998). L'Italia è tutto Sud. In M. Collura (A cura di), *Leonardo Sciascia. La memoria, il futuro* (p. 41). Milano: Bompiani.

Chiosso, G. (1985-86). Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951*). Pedagogia e vita*, II, 185-211.

Collura, M. (2000). *Il maestro di Regalpetra. Vita di Leonardo Sciascia*. Milano: Teadue.

Giallongo, A. (2004). Paradigmi della storia sociale dell'educazione oggi in Italia. *Studi di Storia dell'educazione*, 1, 49-62.

Demetrio, D. (1996). Un'adulta ritualità. *Adultità*, 4, 7-12.

Ferrari, M. (2005). Frontiere innovative della ricerca storico educativa. *Studi sulla formazione*, 2, 52-61.

Gaudio, A. (1991). *La politica scolastica dei cattolici. 1943-1953. Dai programmi all'azione di governo*. Brescia: La Scuola.

Julia, D. (1996). Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3, 119-147.

Julia, D. (1998). L'historien et l'archive. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 5, 9-19.

Maritain, J. (1983). *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia* (pp. 115-116). Brescia: Morcelliana.

Moscheo, R. (2002). Sciascia prima di… Sciascia. Lo "studentato" in riva allo Stretto. In G. Bentinvegna, S. Burgio & G. Magnano San Lio (A cura di), *Filosofia, scienza, cultura. Scritti in onore di Corrado Dollo* (p. 587). Soveria Mannelli: Rubettino.

Onofri, M. (2002). *Sciascia*. Torino: Einaudi.

Onofri, M. (2004). *Storia di Sciascia*. Roma-Bari: Laterza.

Pazzaglia, L. (2001). Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958). In L. Pazzaglia & R. Sani (A cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra* (pp. 447-479). Brescia: La Scuola.

Picone, S. (2007). *Tra i banchi di Regalpetra. Leonardo Sciascia e la sua scuola*. Racalmuto: Vitello.

Registri di classe (anni scolastici dal 1949/50 al 1955/56), Scuola elementare "Generale Macaluso" – circolo didattico di Racalmuto. Fondazione Leonardo Sciascia.

Sani, R. (2006). Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of the Second Word War. *History of Education & Children's Literature*, I(2), 37-54.

Santamaita, S. (2010). *Storia della Scuola*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.

Savarese, N. (1937). *I fatti di Petra. Storia di una città*. Romanzo. Milano: Ceschina.

Sciascia, L. (1956). *Le parrocchie di Regalpetra*. Bari: Laterza.

Sciascia, L. (1979). *La Sicilia come metafora*. Milano: Mondadori.

Sciascia, L. (2000). *Opere 1956-1971*. Milano: Bompiani.

Siciliano, E. (1999). La Sicilia di Sciascia. In M. Collura (A cura di), *Leonardo Sciascia. La memoria, il futuro*. Milano: Bompiani.

Viñao, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche*, 12, 19-34.

SAGGI

Narrarsi oggi: lo spazio rimodulato (e rimediato) del racconto

di *Rosanna Tammaro, Maura Guglielmini, Iolanda Sara Iannotta*
Università degli Studi di Salerno

Abstract

La scrittura autobiografica rappresenta un prezioso strumento di interpretazione, decostruzione e ricostruzione del sé, in un'ottica pedagogico-formativa. Infatti, l'essere umano ha bisogno di recuperare il senso delle sue azioni e di generare significati, poiché proprio attraverso questi è in grado di spiegar e a sé stesso ciò che gli accade, di dare valore alla propria esistenza. Attraverso il linguaggio, dispositivo essenziale per la mediazione dei simboli e, anche per mezzo della pratica della scrittura, gli individui producono percorsi di senso e di riorganizzazione del sé. Tale attività ha un'indiscutibile funzione educativa in quanto favorisce lo sviluppo del pensiero razionale e creativo, permette di ri/costruire la propria identità, situa l'uomo in una realtà storica e in uno specifico paradigma socio-culturale; concede altresì alla mente di ritirarsi nel proprio spazio *egoico*. La scrittura come narrazione di sé oggi è al centro di un vero e proprio processo di disseminazione e sono numerose e svariate le forme e gli stili linguistici disponibili, dalle più tradizionali con carta e penna, alle più recenti modalità di espressione mediate attraverso i dispositivi digitali, come il blog, le chat e i social. In questo contributo si intende offrire una *lettura* inconsueta della narrazione autobiografica, cogliendo sia l'aspetto ontico sia quello ontologico della scrittura, sottolineando il valore che la scrittura ha per *sé* e di per *sé*. La pervasività dei nuovi media nella vita quotidiana di ciascuno di noi, impone un'attenta riflessione circa le possibilità offerte dallo spazio web di raccontarsi, di narrare la propria esperienza, esponendo costantemente il sé all'altro. La scrittura della propria esistenza è pretesto per chiedersi, una volta di più, il senso dell'essere e dell'esserci rimodulato però alla luce delle possibilità che il contemporaneo e la comunicazione multimediale interattiva offrono, generando nuovi e complessi spazi per lasciare tracce di sé.

Autobiographical writing is a valuable tool for interpretation, deconstruction and reconstruction of itself, in a pedagogical perspective. In fact, the human being needs to recover the sense of his actions and to generate meanings, because through these he is able to explain to himself what is happening and to give significance to his own existence. Through language, that is an essential device for the symbols mediation process, and also by the practice of writing, individuals produce paths of meaning and strategies of self-reorganization. This activity has an indisputable educational function, as it promotes the development of rational and creative thinking, it allows human to re/construct his own identity, places the person in a historical reality and in a specific socio-cultural paradigm; also it allows the mind to withdraw into his own *egoic* space. Writing as self-narrative is now at the center of a real dissemination process and many and varied forms and linguistic styles are available, from the traditional pen-and-paper modality, to the latest mode of expression mediated through digital devices such as blogs, chat rooms and social networks. In this paper these authors want to offer an unusual reading of the biographies of existence, understanding both the ontic and the ontological feature of narrative, emphasizing the value that writing has for the human being and the value it has in itself. The pervasiveness of new media in each of us daily lives, requires careful consideration about the possibilities offered by the web space to tell one's own story, to narrate one's own experience, constantly exposing the itself to the other. Writing the self-biography, or in other words, an introspective recounting of a person's development is an opportunity to ask, once again, the sense of being and existence, remodeled in the in light of the fact that the state of being contemporary and interactive multimedia communication offer, generating new and complex areas to leave traces of itself.

1. Il racconto di sé che dà forme e significati all'esistere

La scrittura è stata una delle conquiste più alte dell'*Homo sapiens sapiens*, il quale, dopo la costruzione del linguaggio, ha cominciato a produrre cultura, affidandola per lungo tempo alla trasmissione orale. Ripensando ad una frase di William James, "la nostra esperienza quotidiana è un flusso incessante, disomogeneo e casuale di sensazioni, pensieri, emozioni e azioni" (James, 1890, p. 88) è possibile dare rilevanze alle molteplici tracce che la nostra esperienza imprime nella nostra memoria. La nostra mente, però, non è in grado di conservare e gestire tutta la smisurata quantità di informazioni che proviene dall'ambiente nel quale siamo immersi e, a tal proposito l'individuo attraverso i suoi processi cognitivi, metacognitivi ed emotivi utilizza strategie specifiche per segmentare le esperienze. Il mezzo principale di cui l'essere umano dispone per relazionarsi con il mondo, ma anche per dare senso alla propria esistenza, è il linguaggio che sappiamo essere dispositivo specie-specifico per mediare i simboli, per comunicare e interagire; è l'elemento fondamentale in quanto il linguaggio stesso incarna la cultura di ciascuno, poiché la dimensione culturale e i processi comunicativi si realizzano in quanto realtà "intrinsecamente interconnesse" (Anolli, 2002, p. 89). La cultura, che intendiamo come la somma delle cognizioni intellettuali che un individuo possiede, in funzione dei percorsi di formazione e dell'esperienza, opportunamente rielaborate attraverso un personale e profondo ripensamento, tale da costituire la propria unica e irripetibile personalità morale, la propria spiritualità e il proprio gusto estetico, e, certamente la consapevolezza del proprio sé e del proprio vissuto del mondo è il luogo predominante per la genesi e l'espressione della dimensione simbolica (Deacon, 1997) e, grazie al linguaggio la cultura si pone come fulcro centrale di qualsiasi attività umana.

La specie umana viene definita per questo *specie simbolica* (Gensini, 2008) in quanto vive di significati che scandiscono e qualificano le relazioni, che, a loro volta, incessantemente producono significati ogni qualvolta siamo impegnati in uno scambio comunicativo con i nostri pari. L'essere umano ha la necessità di rimanere legato ai significati che ha incorporato fin da quando era piccolo e che ha contribuito egli stesso a generare, perché grazie ai significati è capace di attribuire un senso agli avvenimenti che lo coinvolgono, agli oggetti con cui entra in contatto e, soprattutto, è in grado di dare una spiegazione plausibile alle sue condotte così come a quelle altrui; come sosteneva Clifford Geertz "l'essere umano è un animale sospeso nella ragnatela dei significati che egli stesso ha tessuto" (Geertz, 1983, p. 67). Il tempo lungo dell'oralità è stato interrotto con la nascita della scrittura che ha dato corpo al pensiero e ne ha permesso lo sviluppo di un *pluralismo di forme* (Cambi, 2010).

Oggi, il mondo della scrittura si è particolarmente specializzato e si è sottoposto a un processo di disseminazione; basti pensare ai diversi linguaggi, stili e forme comunicative: dall'epistola al blog e, dunque, dalla scrittura tradizionale a quella multimediale (Cambi, 2010 p. 69). Bisogna fissare sia la natura ontica della scrittura sia quella ontologica, ovvero sia quella *in sé* sia quella *per me*. Le scritture dell'Io stanno vivendo un processo di crescita, di potenziamento, di sofisticazione, dando vita a modelli di scrittura di sé assai difformi tra loro. In questa sede è opportuno evidenziare la valenza formativa della narrazione autobiografica poiché il percorso di apprendimento è da intendersi come un "percorso di ri-conoscimento che si gioca sul dualismo fra identico e diverso" (Rossi, Pascucci, Giannandrea & Paciaroni, 2006, p. 1). Le tracce impresse nella memoria di sé quando traslate su altro da sé, nel racconto orale, sulla pagina di un foglio dedicato alla narrazione diaristica, perché no, digitate su una monocromatica e rigidamente costituita tastiera, consentono in ogni caso di riscattare il filo di sé, della propria esperienza di vita e del proprio percorso formativo: "Bisogna pensare la vita come traccia prima di determinare l'essere come presenza" (Derrida, 1967/1971, p. 263). In questa prospettiva, dunque, la traccia ha un duplice valore in quanto, se da un lato è manifestazione di qualcosa che è già dato, trascorso, superato, è dall'altro presenza che si riverbera nell'*hic et nunc*. Riflettendo ancora sul saggio di Derrida, *Freud e la scena della scrittura* (1967/1971), è possibile reperire i cardini significativi della narrazione come esperienza di ricostruzione del sé: "[…] il nostro meccanismo psichico si sia formato mediante un processo di stratifica-

zione (*Aufeinanderschichtung*); il materiale presente sotto forma di tracce mnemoniche (*Erinnerungsspuren*) è di tanto in tanto sottoposto a una nuova sistemazione (*Umordnung*) in accordo con gli avvenimenti recenti […]; la tesi che la memoria non sia presente in forma univoca ma molteplice e che venga codificata (*niederlegt*) in diverse specie di segni" (p. 267).

2. L'esperienza formativa-pedagogica della narrazione

Nel corso degli ultimi decenni, la pratica narrativa è stata sottoposta a una meticolosa e complessa analisi che, benché abbia rivelato i nodi concettuali e di significato, ha mostrato ancora di più quanto possa essere "ambigua e problematica" (Madrussan, 2007, p. 98) la relazione che sussiste fra l'educazione *tout court* e la scrittura diaristica. In particolar modo, si è attivata una ricerca intorno al valore e alla funzione del narrare dal punto di vista psicologico, sociologico e storico, che ne ha messo in luce il suo ruolo cognitivo e comunicativo (Cambi, 2010). Questi aspetti fanno della narrazione un'attività primaria e fondamentale della mente, pertanto deve essere mantenuta al centro dei processi educativi, poiché consente all'individuo di comunicare il proprio vissuto e, quindi anche di condividerlo, immaginando un *altro da sé* disposto ad ascoltare il suo racconto, ma consente altresì di recuperare il senso delle proprie esperienze, di sfuggire al rischio dell'oblio; la scrittura consola, "la scrittura è potere che libera, forza che allontana l'oppressione del mondo, passaggio liberatore dall'Io all'Egli" (Blanchot, 1983, p. 89).

Il narrare, dunque, ha una fondamentale funzione formativa a più livelli: allena la mente al pensiero razionale, esplicativo, argomentativo e narrativo; dà identità al soggetto; colloca la personalità nella sua storia, in un tempo, in uno spazio e in una cultura; concede alla mente di ritirarsi nel proprio spazio egoico e di *ri-leggere* sé stessa. Questi aspetti sono indubbiamente cruciali per la formazione del soggetto, perciò, è possibile riconoscere la narrazione quale paradigma chiave del processo di costruzione del sé e della personalità. È in questa chiave che, a parere di questi autori deve essere intesa la narrazione, riconoscendola come pratica da coltivare lungo tutto l'arco della vita, poiché incompiuta è per sempre la biografia di sé. A ogni fase della crescita, l'attività del narrarsi deve compiutamente adattarsi alle risorse che l'età degli allievi dispone quindi, ad esempio, nell'infanzia deve essere pensata attraverso la riproduzione e l'invenzione di storie, plasmando uno spazio immaginativo capace di produrre identificazione, perché dilata e arricchisce i registri della mente e della sensibilità. In questa fase è la scuola a essere centrale poiché in grado di organizzare e implementare una didattica fondata sulla narrazione di storie (Cambi, 2010). Ancora, nell'adolescenza la pratica della narrazione è esperienza fondamentale per narrare di sé a sé stessi (proprio attraverso la scrittura diaristica), per esprimere stati d'animo (magari attraverso la scrittura poetica), per far parte del mondo (scrittura romanzata). È in questa fase che la narrazione rivendica tutta la sua potenzialità cognitiva ed etica e va lasciata libera nel suo procedere, nella sua avventura aperta all'esistenza e alla storia. In età adulta si aggiunge un'ulteriore funzione, quella di narrare per conoscersi, per riorientarsi, per fare bilanci della propria esperienza di vita, del proprio esistere: "il diarista racconta descrivendo, descrive rammemorando, ricorda alterando, altera cercando tracce di verità, e così via, in un lungo intrattenersi con i propri pensieri" (Madrussan, 2007, p. 146). "È una scrittura che è ricerca di eventi, nuclei, significati forti, che è *cammino* per un'identità, che è gioco di interpretazione, che è conquista di senso, che è apertura di un conflitto in sé stessi per rimodellare l'Io nel sé e ricollocare il sé nell'Io" (Cambi, 2010, p.70). Tali scritture sono legate a processi di formazione e autoformazione in cui l'Io si duplica, si orienta, si progetta, dando corpo a un processo di interpretazione-decostruzione-ricostruzione che è un processo formativo (Barthes, 1960). È proprio il tessuto narrativo della scrittura autobiografica che manifesta questo percorso di rilettura dell'Io e lo pone al centro di un'esperienza formativa, legata proprio allo scrivere sé stessi (Cambi, 2010). L'autobiografia è forma paradigmatica della cura di sé e attiva un percorso che cambia il soggetto: l'Io traccia a sé stesso confini e struttura, fissa un progetto e se ne fa carico, attivando in sé e per sé una metamorfosi; da questo percorso emerge un sé come identità singolare e propria che crea un

momento di auto-formazione. L'attenzione emergente nelle scienze umane verso la narrazione costituisce una vera e propria svolta epistemologica che modifica sia le prassi dei contesti di insegnamento/apprendimento sia la ricerca in sé, poiché in grado di dare rilievo a sfumature di dinamiche complesse, impossibili da cogliere altrimenti. Per ciò che più strettamente concerne l'ambito pratico, una metodologia recentemente molto utilizzata nel campo della formazione è quella dello *storytelling* (che tradotto letteralmente significa "racconto di storie"). Tale metodologia ha la capacità di promuovere "uno sviluppo generativo tra l'esperienza, l'osservazione della stessa e le intuizioni che ne derivano" (Petrucco & De Rossi, 2009, p. 39).

I processi di riflessione intorno al sé, alla propria biografia, suscitano l'interesse della ricerca pedagogica, con ricadute appunto sul piano della prassi didattica, poiché favoriscono la generazione di situazioni di apprendimento significativo come secondo la concezione costruttivista. L'apprendimento, infatti, è da considerarsi come fenomeno situato, attivo, interattivo e intersoggettivo (Bruner, 1996), perciò anche la narrazione di sé, attraverso la metodologia dello *storytelling*, ad esempio, rientra fra quel "sistema di processi attivi non lineari e personalizzati tra loro interrelati di costruzione e di ri/elaborazione della propria matrice cognitiva; è stimolato/sollecitato dall'interazione/negoziazione/condivisione dei significati nell'ambito del contesto sociale situato ed è significativo in quanto si sviluppa nell'integrazione tra nuove e pregresse conoscenze/esperienze di cui la persona è già in possesso" (Marzano, 2013, p. 31).

3. Nuovi spazi di dialogo del sé

La scrittura, così come la narrazione di sé, trova oggi nuovi spazi di estensione; luoghi o meglio, *non-luoghi* nei quali è possibile lasciare tracce. L'incalzante progresso scientifico, l'imperante diffusione delle tecnologie digitali e la pervasività nel tessuto relazionale dei nuovi media, oggigiorno, modificano le dinamiche di relazione intersoggettiva e lo stesso *vivere* quotidiano è scandito dal contatto delle dita sulla tastiera, o sullo schermo. I media ci circondano: sono in ufficio e ci accompagnano nelle nostre giornate di lavoro, sono in tasca e assecondano il nostro desiderio di *essere in contatto* con qualcuno. Il modo di intendere le relazioni, di condividere e di raccontarsi è profondamente cambiato; il web non è solo fonte di informazioni, possibile chiave per l'accesso a una considerevole mole di dati, notizie e saperi. La rete effettivamente *ri*-modella la matrice relazionale degli individui e in funzione dell'età, del background culturale e delle esperienze vissute, ciascuno risponde differentemente alle sollecitazioni che gli provengono dalla rete stessa. L'*interconnected networks* (più comunemente *internet*) costituisce una straordinaria possibilità intellettuale per le nuove generazioni perché permette di dialogare con gli altri anche attraverso il dialogo con sé stessi. Il blog, ad esempio, che già nel suo nome (*web-log*, ovvero "diario di rete") esprime ciò per cui è pensato: ovvero, la narrazione di sé in una forma non per forza organizzata o predeterminata di contenuti personali attraverso i media, sfruttando svariati codici comunicativi, come la scrittura di un post, la presentazione di immagini e di suoni. La *multicanalità* (Morcellini & Fatelli, 2007; Volli, 1994) tipica degli spazi digitali permette l'espressione creativa dei *prosumer*, liberi di comunicare contenuti personali nelle forme stilistiche più svariate, fra le quali la scrittura emerge in modo ragguardevole. Tuttavia, è necessaria una considerazione circa l'impatto del computer, attribuendogli una valenza sineddotica, sui processi di scrittura. La digitazione *smaterializza* il testo, la storia, la conserva come materia difforme, esposta a infiniti ipotetici correttivi. L'autore stesso, inteso come colui che dà origine, può non essere l'unico a cui è reso possibile intervenire su di un testo. I nuovi media accentuano, a vari livelli, il processo di *distanziamento* tra ciò che è e ciò che viene narrato, processo del resto già iniziato dalla scrittura rispetto al linguaggio orale. In questo senso, dunque, la scrittura *multimediale* non ha valore meramente strumentale poiché in ogni caso implica processi cognitivi e, principalmente, di organizzazione del pensiero, favorendo anche lo sviluppo del *pensiero divergente* (Guilford, 1967). La scrittura multimediale può divenire storia di vita o autobiografia, poiché essa si riferisce a un insieme organizzato in forma cronologico-narrativa, diversamente, in

forma anti-cronologica come nel caso del blog, esclusiva o integrata con altre fonti, di strategie relative alla vita di un soggetto e da lui trasmesse intenzionalmente. La biografia dell'esistenza può essere scritta anche attraverso i nuovi media, perché è un'indiscutibile spazio per la condivisione dei propri pensieri, desideri e ambizioni; è spazio dove lasciare tracce. Tracce ontologicamente pubbliche, sottratte alla privatezza consueta della scrittura autobiografica. Con le parole di Cambi (2010), "la scrittura perde ogni funzione di trascendenza rispetto all'esperienza vissuta. In questa si immerge e si consuma" (p. 75). La natura frammentata della scrittura multimediale e la sua fruizione non lineare costringono il testo, sia questo autobiografico o meno, a rinunciare alla propria unicità. Viene logico dunque dubitare della possibilità di recupere il sé, ripercorre il filo rosso della propria esistenza, se la narrazione della propria esistenza viene affidata alla digitazione.

4. Conclusioni

La biografia dell'esistenza, la narrazione della vita vissuta è un preziosissimo strumento formativo, poiché consente di recuperare il senso delle proprie esperienze. Si tratta di una pratica sempre più diffusa che risponde ad un bisogno di autoformazione e di *cura sui* di cui il soggetto contemporaneo è sempre più bisognoso (Cambi, 2010). La pratica della narrazione è declinabile anche nei contesti di educazione formale, attraverso svariate metodologie, fra queste ad esempio lo *storytelling* capace di promuovere riflessioni intorno alla propria esperienza grazie alla narrazione della stessa. Attraverso l'autobiografia l'uomo si riappropria della sua personalità e riflettendo sulle proprie esperienze di vita, mette in atto un processo cognitivo e metacognitivo di interpretazione, decostruzione e ricostruzione del sé. "Noi costruiamo e ricostruiamo continuamente un sé secondo ciò che esigono le situazioni che incontriamo, con la guida dei ricordi del passato e delle nostre speranze e paure per il futuro. Parlare di noi a noi stessi è come inventare un racconto su chi e che cosa noi siamo, su cosa è accaduto e su perché facciamo quel che stiamo facendo" (Bruner, 2006, p. 72). I nuovi media offrono spazio per la scrittura, una scrittura indubbiamente rimodulata in funzione del *medium* al quale si espone. Intendere questo spazio effettivamente preposto alla interpretazione, decostruzione e ricostruzione del sé implica la necessità di porsi l'interrogativo circa la qualità del mezzo informatico per la narrazione del privato sé. Certamente, però, è d'obbligo tenere in considerazione il fatto che i nuovi media costituiscono oggi strumenti prevalenti del nostro vivere quotidiano.

Bibliografia

Anolli, L. (A cura di). (2002). *Psicologia della comunicazione*. Milano: Il Mulino.

Barthes, R. (1960). *Il grado zero della scrittura*. Milano: Lerici.

Bruner, J. S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J. S., & Postman, L. (2006). Perception, cognition, and behavior. *Journal of Personality*, 18(1), 14-31.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Bari: Editori Laterza.

Deacon, T. W. (1997).*The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and the Brain*. London: Penguin Books.

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

Derrida, J. (1967). *L'écriture e la différence*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. It., G. Pozzi & G. Vattimo (A cura di). (1971), *La scrittura e la differenza*. Torino: Einaudi.

Geertz, C. (1983). *Antropologia interpretativa*. (Trad. It.). Bologna: Il Mulino.

Gensini, S. (2008). *Fare Comunicazione: teorie ed esercizi*. Roma: Carocci.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Company.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.

Madrussan, E. (2007). L'esercizio diaristico. La riflessione vissuta come esperienza formativa. In D. Demetrio (A cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*. Milano: Unicolpi.

Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*. Lecce: PensaMultimedia Editore.
Morcelli, M., & Fatelli, G. B. (2007). *Le scienze della comunicazione: modelli e percorsi disciplinari*. Roma: Carocci.
Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
Rossi, P. G., Pascucci, G., Giannandrea, L., & Paciaroni, M. (2006). L'e-Portfolio come strumento per la costruzione dell'identità. *Information Science for Decision Making*, 25,1-9.
Volli, U. (1994). Il *libro della comunicazione*. Milano: Il Saggiatore.

SAGGI

Pensare il proprio sentire: la scrittura autoanalitica per lo sviluppo professionale degli educatori

di *Elisabetta Biffi*
Università degli Studi di Milano Bicocca

Abstract

Il presente contributo propone una riflessione sulla scrittura di sé, in chiave autoanalitica (Demetrio, 2003), quale strumento riflessivo e critico per gli operatori pedagogici utile ai fini del loro sviluppo professionale. A partire da una delineazione della pratica autoanalitica, al confine fra la tradizione pedagogica e quella psicoanalitica, si andrà precisando in che termini la scrittura può divenire strumento per l'autoanalisi. La pratica autoanalitica mira ad allargare i confini del proprio punto di vista a partire, però, dal rintracciarne le radici nella propria storia personale, autobiografica. Essa si rende azione di attenzione e scavo della propria interiorità nella consapevolezza che tale interiorità è sempre e comunque connessa al mondo e alla sua storicità. Proprio questo aspetto giustifica la potenzialità della scrittura autoanalitica come strumento di lavoro per le professioni educative. All'interno del presente articolo verranno, così, esplicitate le ragioni pedagogiche che rendono la pratica di scrittura autoanalitica uno strumento prezioso per l'educatore, poiché essa offre uno spazio di riflessione critica e di monitoraggio costante del proprio agire quotidiano che si traduce in occasione di autoformazione e sviluppo professionale. Le ragioni della necessità di questo sguardo autoanalitico sul proprio operare si radicano soprattutto nella convinzione che il lavoro educativo sia sempre un lavoro ad alto impatto emotivo e ad alto coinvolgimento personale, tanto da richiedere una costante attenzione sul proprio modo di *stare nella relazione*, prendendosi cura di ciò che è manifesto così come di ciò che agisce in modo latente all'interno della relazione stessa. Questa attenzione richiede, però, competenze da parte degli operatori che possono essere costruite soltanto se, come si preciserà nelle conclusioni del presente scritto, sarà previsto sin dalla formazione iniziale degli educatori un lavoro autoanalitico – all'interno del quale la scrittura diviene metodo di esplorazione e riflessione – che porti i singoli fare i conti con la propria storia, a farsi carico dunque della propria vita interiore.

This paper aims to present a reflection on self-writing, from an auto-analytic perspective (Demetrio 2003), as a reflective and critical tool for educators and professionals in the educational field: this can be extremely interesting for them in terms of professional development. Moving from the definition of auto-analytical practice, which is underpinned at the boundary between the pedagogical and the psychoanalytic tradition, attention will be given to writing as an auto-analytic practice. The auto-analytic practice aims at broaden the border of one's own point of view by moving from a work of tracking down the roots of the autobiographical life history. In this sense, the auto-analytic practice is an activity of digging out in one's own inner lived experience, knowing that it is always strictly connected with the historic dimension of the life histories. Right this aspect justifies the potentiality of auto-analytic self-writing activity as a professional tool for professionals in the educational field. The pedagogical meaning of the practice of auto-analytic writing, indeed, will be explained within this paper, specifying how it can be considered by professionals as a way through which monitoring their daily work, becoming an opportunity for their professional development. The hypothesis here presented is underpinned by the statement that the educational work is always characterized by a high level of emotional impact and personal involvement for professionals, which requires the competence of being aware of their 'being within the educational relationship' and paying attention to the evident and inner relational dynamics. This attention requires, however, a competence from the professionals which needs to be built by a stable auto-analytic work – through the self-writing practice – since the beginning of their professional training, in order to force professionals in facing their own inner development.

1. Introduzione

L'approccio narrativo e autobiografico ha, nel corso degli ultimi decenni, invitato la comunità pedagogica ad interrogarsi, in Italia e altrove, sul valore e sul potenziale delle storie di vita e della scrittura di sé per esplorare le dimensioni educative dell'esistenza umana.

All'interno della varietà di sguardi che si sono intrecciati intorno a questi temi, dando vita ad un dibattito che molto ha prodotto in termini di sapere e di pratiche professionali nel mondo educativo, questo contributo vuole soffermarsi sull'importanza – in chiave di sviluppo professionale – del dare parola alle storie di vita interiore degli educatori. V'è, infatti, la convinzione che la pratica di scrittura personale, quale riflessiva e autoanalitica – per riprendere quanto proposto da Duccio Demetrio (2003) nel testo *Autoanalisi per non pazienti* – sia di grande respiro per chi si occupa di lavoro pedagogico.

Il punto di partenza è la constatazione che il lavoro educativo, come quello di cura, resta ad alto impatto emotivo e affettivo (Iori, 2000; 2009; 2010; Pamieri & Prada, 2008; Riva, 2000; 2004; 2016b). Sebbene parte di un dispositivo educante complesso – che è anche spazio, tempo, oggetti e altro ancora – l'educatore è di per sé uno strumento fondamentale del lavoro educativo, nel promuovere e condurre quella che si definisce comunemente come relazione educativa. L'educatore educa, così, non solo attraverso ciò che fa ma anche attraverso ciò che è, con tutta la complessità del suo essere umano, il che rimanda ad un corpo, ad una mente, ad uno spirito, ad una storia. Si vorrebbe dire di più: l'educatore educa in funzione della propria storia: è la propria storia – in senso lato – ad agire nel presente del suo lavoro.

Tali considerazioni non vanno, però, ricondotte dentro ad una logica di *modello*, come a dire che l'operatore deve essere, sempre e comunque, una sorta di incarnazione del "buono", del "come si deve essere". Invece, quanto detto si traduce in un richiamo alla necessità, per l'educatore, di una *profonda consapevolezza di sé*, certamente imperfetta, in divenire, soggetta a movimenti ondivaghi, assecondando le maree delle vicende esistenziali che sono parte della vita di ognuno, ma che resta un impegno costante per il professionista. Concretamente, si tratta di realizzare un lavoro – personale e autoanalitico, si dirà a breve – sulla propria storia, su di sé, al fine di essere in grado di svolgere con autentica consapevolezza il proprio ruolo.

La formazione dell'educatore come professionista dovrebbe, in tal senso, prevedere una formazione alla riflessività non solo rispetto all'esterno – intesa come pensiero critico verso gli utenti, il contesto, il proprio agire e così via – ma anche e soprattutto verso il proprio interno: alla propria *vita interiore* (Demetrio, 2000). Una interiorità che è parte – vitale – della propria storia personale, che a sua volta è parte – vitale – della storia collettiva; abitata da fantasie e da fantasmi, da memorie e ricordi, da chiaro-scuri, da pensieri e sensazioni, questa vita interiore inevitabilmente si riverbera e si genera, al tempo stesso, nell'agire professionale. Ne è spesso esempio quella sorta di inquietudine, quella sensazione di vago disagio – inteso come stato di *non agio* – che può affiorare nell'incontro e nell'impatto con le dimensioni gravi dell'esistenza – il limite, la fatica, il dolore, la paura – che si attraversano nel lavoro educativo. Certo, vale ancora di più per quegli operatori chiamati ad agire in servizi che direttamente intervengono su tali dimensioni – si pensi a chi opera con le vittime di violenza, con la grave marginalità, con la malattia – ma in realtà chi scrive pensa che siano sempre dimensioni che interessano nell'intervento educativo proprio perché *esistenziali*, costitutive dell'esistenza umana. È per questa ragione che, in sintesi, il lavoro pedagogico – quale che sia la sua concreta realizzazione – abbisogna di professionisti che sappiano farsi carico del proprio mondo interiore. Quando così non è, i processi latenti che smuovono e si muovono fra le righe del proprio fare e del proprio dire agiscono – educano – in maniera inconsapevole e, paradossalmente, assai più efficace di quanto non si pensi (Annacontini, 2014; Riva, 2000; Ulivieri Stiozzi, 2013a).

A fronte delle suddette premesse, l'osservatorio di questo scritto propone una riflessione su di una pratica che può divenire risorsa preziosa in tale direzione, vale a dire l'esercizio, disciplinato e costante, di uno scrivere autoanalitico da parte degli operatori pedagogici. Che strumentalmente tale

scrittura assuma la forma di un diario professionale oppure altro non ha, in questa sede, molta importanza: purché si faccia pratica disciplinata di analisi di sé, nei termini che ora si andranno precisando.

2. La pratica autoanalitica

Va riconosciuto, per chiarezza, che il riferimento alla scrittura autoanalitica chiama in causa la prospettiva psicoanalitica. Certo, quello fra pedagogia e psicoanalisi non è un accostamento inedito nella tradizione pedagogica italiana. La mente va al lavoro di Riccardo Massa, che a tale confine ha dedicato parte delle sue attenzioni, ponendo lo sguardo sulle dimensioni latenti dell'educazione, con precise ricadute sul lavoro educativo (Massa, 1999a; 1999b; 2003). Chi scrive si riconosce, poi, nel pensiero di Piero Bertolini (1990), allorquando ricordava come la pedagogia e la psicoanalisi operino in campi complementari: "Mentre la psicoanalisi si occupa del soggetto nella sua attualità con particolare attenzione alla sua zona inconscia o subconscia, la pedagogia ha come prospettiva di fondo quella di sollecitare ed aiutare l'educando a raggiungere il massimo livello di esistenza consapevole a lui possibile mediante un equilibrato sviluppo delle varie capacità psicofisiche e della sua capacità intenzionale" (p. 284). Entrambe le discipline, entrambe le pratiche si potrebbe dire, affondano il proprio intervento nella vita delle persone, nella loro storia. Non solo: esse fanno di quella storia la risorsa per la progettazione del presente e del futuro di quella vita. La necessità di pensare i soggetti in educazione come soggetti storicamente situati, da un lato, e portatori di una propria storia, dall'altro, si fa sentire al giorno d'oggi come una esigenza fondamentale (Biffi, 2010). La psicoanalisi può, in tal senso, offrire un contributo al pensiero pedagogico (Riva, 2016a). Di fronte ad una contemporaneità segnata dalla crisi, intesa come crinale di passaggio, che investe il senso stesso di identità, società, storia, è sempre più importante che gli operatori dell'educazione sappiano restituire i singoli alla propria storia e la propria storia ai singoli. Riconducendo, anche, i significati personali e individuali alla storia collettiva che li avvolge e che li indirizza, per riconnetterne il malessere e il disagio individuale a quello delle collettività e della società cui tali individui fanno parte (West, 2016).

In tal senso, una pratica autoanalitica non è da intendersi come movimento di chiusura solipsistica. Piuttosto, si tratta di una pratica che mira ad allargare i confini del proprio punto di vista a partire, però, dal rintracciarne le radici nella propria storia personale, autobiografica.

D'altro canto, la definizione dell'autoanalisi come pratica è strettamente connessa a quella del lavoro autobiografico. Lo si vede bene se si risale alla sua comparsa nelle parole del padre della psicoanalisi stessa. Come si legge nel carteggio condotto con Fliess, Sigmund Freud iniziò la sua autoanalisi nell'estate del 1897 dopo la morte del padre, avvenuta il 23 ottobre 1896, riconoscendo in sé i segni della nevrosi (Freud, 1986); si è trattato specificatamente di un'analisi in cui ha sottoposto sé medesimo a quello stesso processo terapeutico cui sottoponeva i suoi pazienti; in essa, l'analisi dei sogni ha assunto un ruolo fondamentale. Freud stesso si dichiarava estremamente consapevole dell'intreccio fra il proprio lavoro autoanalitico, la propria storia di vita e la stesura del suo saggio *Interpretazione dei sogni*: "Questo libro ha infatti per me anche un altro significato soggettivo, che mi è riuscito chiaro solo dopo averlo portato a termine. Esso mi è apparso come un brano della mia autobiografia, come la mia reazione alla morte di mio padre […]. Dopo aver riconosciuto questo fatto, mi sono sentito incapace di cancellarne le tracce" (Freud, 1966, p. 5).

Se, però, nelle intenzioni di Freud vi era una pratica autoanalitica come terapia, la prospettiva che si va qui recuperando muove in altra direzione. Lo precisa il titolo stesso dell'opera di Demetrio da cui questa riflessione ha preso le mosse: ciò cui si fa qui riferimento è una pratica di autoanalisi per *non pazienti* (Demetrio, 2003), vale a dire una pratica che non mira alla cura terapeutica ma alla presa in carico del proprio mondo interiore. Eppure, lo fa immaginandosi in un cammino di ripiegamento clinico attraverso la scrittura (Demetrio, 2008) che è cura e formazione di sé perché consapevole dell'esistenza di una vita interiore.

Il lavoro autoanalitico è, così, quel processo di indagine che Freud stesso aveva tratteggiato: un indagare i segni, gli scarti, gli indizi lasciati cadere dalla vita inconscia sul sentiero della coscienza; è esattamente in linea con questa ricerca, questo procedere per tracce, che si costruisce quel percorso di consapevolezza e di attribuzione di significato rivolto ai propri moti interiori. La scrittura autoanalitica trova ragione nel fatto che si è "interessati a scoprire le ragioni delle innumerevoli manifestazioni del *pathos*, del sentire profondo che genera, anche di fronte alla gioia o al piacere, un malessere oscuro" (Demetrio, 2003, p. 45), un'inquietudine che diviene risorsa proprio perché obbliga a sostare nel proprio sentire, avvicinando, per così dire, le proprie profondità. In tal senso, la pratica autoanalitica è una pratica adulta di auto-formazione: consente al soggetto di scoprire dentro di sé in modo autonomo le proprie potenzialità e possibilità di lettura del proprio stato d'animo.

Anche questa considerazione riporta il pensiero alla tradizione psicoanalitica che, chiaramente, non possiamo ripercorrere integralmente ma che, al contempo, è importante recuperare in alcuni suoi sviluppi. Si trova, infatti, in questo moto di restituzione del processo analitico al soggetto, un movimento d'emancipazione del soggetto che, per essere compreso, va riletto alla luce della stessa storia della psicoanalisi. Fu Karen Horney, nel 1942, a sostenere che lo scoprire dentro di sé in modo autonomo le proprie potenzialità consente una crescita autentica; l'autoanalisi, dunque, doveva intendersi come parallela all'analisi, quale operazione di auto-osservazione, al fine di scoprire e diradare i nodi cruciali che si trovano dentro di sé (Horney, 1971). La Horney è stata, insieme ad Erich Fromm e altri, fra quei cosiddetti *culturalisti neofreudiani* i quali ritenevano riduttiva, frutto della cultura meccanicistica del tempo, l'impostazione freudiana incentrata sui fattori costituzionali ed ereditari della malattia. In questo senso, l'autrice ha recuperato la capacità del soggetto di attribuire il proprio significato al mondo. Le chiavi di lettura del mondo interiore sono in possesso esclusivo del paziente, al di là di qualsiasi interpretazione ad opera dell'analista: è il soggetto ad agire il cambiamento.

Ancora una volta, è necessario precisare che tutto ciò – dentro alla prospettiva qui adottata – non muove in una chiusura del soggetto rispetto al mondo. Lo precisa attentamente Fromm, il quale si spinge ancora oltre sostenendo che è lo stesso panorama socio-culturale di riferimento a definire il processo analitico. È per questo che, ricorda Fromm, condizione necessaria è il ruolo proattivo del paziente, l'unico a poter agire quel cambiamento senza il quale la terapia non può dirsi riuscita: "Se ci si limita a prendere coscienza di sé senza contemporaneamente fare nuovi passi che prendano il via da questa nuova consapevolezza, qualunque presa di coscienza rimane inefficace" (Fromm, 1991, p. 154). Per fare ciò, "occorre evitare di concentrarsi esclusivamente sui problemi personali […] il punto è quello di mantenere un rapporto di partecipazione verso ciò che ci circonda" (Fromm, 1991, p. 156).

Tali considerazioni riconducono, così, l'autoanalisi ad una pratica di attenzione e scavo della propria interiorità nella consapevolezza che tale interiorità è sempre e comunque connessa al mondo e alla sua storicità. A questo piano di sviluppo della psicoanalisi si riferisce, dunque, la pratica autoanalitica qui in esame. Si tratta, insomma, della possibilità di osservarsi, come suggerito dalla Horney, e di ascoltarsi ascoltando il mondo, come suggerito da Fromm. Riconducendo tutto ad un discorso pedagogico, la pratica autoanalitica è, così, una pratica di educazione interiore: "Una inesausta ricerca del senso del proprio essere nel mondo e della propria storia che si inventa altre storie" (Demetrio, 2000, p. 7) che si attua attraverso la scrittura.

L'autoanalisi cui si fa riferimento in questa sede è una modalità, infatti, che trova il suo specifico tramite nella scrittura: "L'autoanalisi, in quanto *lusiteleia* di se stessi, è […] arte che sceglie la scrittura per risvegliare passioni, in quanto passione di esistere" (Demetrio, 2003, p. 79). È, cioè, nella scrittura che l'autoanalisi può farsi *pratica* in senso filosofico: "Quando parliamo di pratica, parliamo dunque di un evento, di una apertura di senso, o, se si preferisce, di un'apertura di mondo" (Sini, 1994, p. 78). Con la scrittura l'autoanalisi prende corpo, diviene corpo nel foglio scritto che ora è *altro* rispetto a ciò che era prima di trasformarsi in *opera*. La scrittura è costruzione del pensiero filosoficamente inteso (Sini, 1994) e tramite essa diviene costruzione del significato che ciascuno attribuisce al mondo: essa si fa strumento di conoscenza, "parte essenziale del processo di

comprensione" (Arendt, 2005, p. 28), come ricorda Hannah Arendt nella sua riflessione sulla lingua materna. Torna, allora, quel carattere pro-creativo della scrittura, la quale – nel rendere oggetto il pensiero – consente di reclinarvisi sopra, con una postura clinica (Demetrio, 2008), di interrogarlo con un tempo disteso che la parola orale non può darsi. Torna, anche, il collegamento profondo fra scrittura e autoanalisi che si rintraccia nelle sue origini psicoanalitiche.

3. La scrittura come pratica autoanalitica

Sin dall'inizio, infatti, la scrittura è stata il metodo tramite il quale Freud ha dato corpo alla sua teoria: "La psicoanalisi ebbe inizio con una terapia fatta di parole pronunciate e scritte" (Mahony, 1992, p. 188). Il *corpus* del modello psicoanalitico freudiano si è andato formando nella frammentazione di riflessioni sparse: le lettere inviate ai colleghi, specialmente a Fliess, la sua autoanalisi e gli scritti sui casi clinici. Ma non è solo nella tradizione freudiana che ritroviamo il valore analitico della scrittura: lo si ritrova nel *Diario Clinico* di Sándor Ferenczi – figura assai interessante anche sul piano pedagogico (Ulivieri Stiozzi, 2013b) – ove l'autore riversava in modo inscindibile la fatica del proprio ruolo di analista e la descrizione dei casi clinici, utilizzando tali elementi per riflettere criticamente sul metodo stesso, in una sorta di lavoro meta-riflessivo sullo stesso modello psicoanalitico. O, ancora, si ritrova nel lavoro di Carl Gustav Jung: nella stesura della sua produzione di casi clinici, la scrittura abbandona l'idea di testimonianza per divenire movimento di tessitura del proprio pensiero. Jung utilizza i casi facendone materiale su cui intervenire consapevolmente; la differenza fra lo stile narrativo di Freud e di Jung si situa allora nel fatto che "mentre Freud è uno che scrive storie […] Jung è uno che scrive sulle storie" (Mahony, 1992, p. 43).

È a questa possibilità che la scrittura autoanalitica viene qui proposta come spazio di formazione professionale. Come ben descrive Giovanni Starace (2004) nel suo studio sul rapporto fra autobiografia e psicoanalisi, nel processo psicoanalitico "lo scrivere, oltre ad avere l'effetto di ricollocare pensieri in modo sistematico, secondo processi teorici lineari, riesce a mettere ordine nel tumulto delle emozioni, talvolta sovrabbondanti, nate in seduta, portate dal paziente e trasmigrate nel mondo interno dell'analista, il quale le conserva, le custodisce e le elabora" (p. 163). La scrittura autoanalitica si propone in questo modo: da un lato, nella scrittura il soggetto si distanzia da sé e si assume come paziente di se stesso per dare voce alla propria storia, come avviene nella scrittura dei casi clinici di Freud; dall'altro lato, nella scrittura prendono spazio le riflessioni spontanee che il precedente lavoro di narrazione ha sollecitato, divenendo il luogo di contenimento e di rielaborazione delle teorie ed ipotesi suggerite, come avviene nel diario clinico di Ferenczi; dall'altro lato ancora, in essa si dà spazio a quel mondo fantasmatico che abita ciascun individuo, fatto di zone d'ombra, suggestioni, paure, desideri talvolta inconfessabili, come avviene nelle scritture di Jung.

4. La scrittura autoanalitica come strumento del lavoro educativo

Quale, dunque, il risvolto pratico di tali riflessioni? La necessità per l'educatore di fare della scrittura autoanalitica uno strumento personale di formazione, riflessione critica, rielaborazione personale della propria vita interiore animata dal proprio agire e sentire professionale. Lo spazio più agile, forse, lo offre il diario professionale – quando inteso non come registro di ciò che si è fatto ma come luogo di autoanalisi – ma non è l'unico: anche la scrittura della propria autobiografia, così come altre pratiche di scrittura personale, possono essere spazi autoanalitici se condotti con la postura che si è fino ad ora esposta. Ciò che davvero importa è la possibilità di uno scrivere interrogante e coraggioso, che non si ferma solo a ciò che si fa, né alla teoria – pur importante – che sostiene ciò che si è fatto, per andare, invece, a scandagliare le tracce emotive, affettive e fantasmatiche sottese all'agito. A caratterizzare la scrittura autoanalitica è la volontà di non concentrarsi soltanto sulla descrizione di ciò che si è fatto: ogni parola utilizzata, ogni pensiero registrato diviene

oggetto di analisi da parte del suo autore, che va alla ricerca dei suoi significati e delle sue ragioni, risalendo i sentieri sensibili del pensiero e della memoria. Nell'immediato dell'azione, quando l'educatore è chiamato ad una risposta istantanea, nella cronicità dell'emergenziale in cui troppo spesso il lavoro educativo si sviluppa, il *pensare* viene, apparentemente, prima del sentire. L'emergenza obbliga spesso l'operatore a mettere fra parentesi il proprio sentire, il coinvolgimento emotivo e affettivo profondo che le problematiche con cui deve confrontarsi sollevano. Anzi: l'invito è sempre più a ragionare con distacco verso ciò che accade, per non perdere la lucidità dei fatti. Tutto questo è, certamente, necessario e va presidiato. Però, al tempo stesso, il rischio per l'operatore è di pensare che se la faccenda si è "risolta" – apparentemente – sul piano operativo, la stessa si sia anche "risolta" sul piano profondo. In realtà, il coinvolgimento emotivo e affettivo di cui si è appena detto necessita di un altro tipo di ragionamento per potersi elaborare, per poter apprendere anche da quanto si va vivendo e, soprattutto, per poter dare una risposta davvero efficace alle problematiche da cui è smosso. Si tratta di un pensiero profondo che *pensa sul proprio sentire* e che *sente il proprio pensare*, che è comprensione di sé e di ciò che sta accadendo al tempo stesso. Tutto ciò non soltanto perché una netta separazione fra il pensare e il sentire non è mai possibile: soprattutto, perché in quel sentire vi sono elementi preziosi per il lavoro educativo. Basti pensare alla portata delle dinamiche transferali che accadono all'interno della relazione educativa (Bertolini, 1990; Riva, 2004; 2016b) e che possono essere vere e proprie leve del lavoro educativo, quando riconosciute e comprese. E per sviluppare simili complesse competenze professionali è necessaria una formazione adeguata: clinica e autoanalitica.

La scrittura autoanalitica è qui proposta proprio come strategia formativa in tale direzione. Si tratta di un esercizio, si è detto, che va eseguito con disciplina: applicazione costante, metodica, rigorosa appunto. La possibilità di dare spazio alla propria interiorità attraverso una pratica – quella della scrittura – che connetta il pensare al sentire è, al fianco di altri momenti centrati sull'oralità – come la supervisione, le riunioni di équipe e gli incontri di formazione – una risorsa che si vorrebbe dire non soltanto preziosa ma necessaria, tanto da meritare, forse, più spazio anche nei tradizionali percorsi di formazione degli operatori.

Proprio quando accostata ad altri momenti di confronto, volti a condividere e a ricercare i sensi collettivi di quanto si è andato vivendo, la scrittura autoanalitica diviene spazio auto-formativo. Se, allora, l'educatore autonomamente dedica attenzione a sé, alla propria educazione interiore, ne trarranno maggiore profitto anche gli incontri in équipe e i momenti di supervisione, ove le riflessioni maturate in privato potranno divenire materiale di lavoro collettivo.

Certo, il tempo dell'autoformazione, quale è la pratica autoanalitica qui introdotta, dovrebbe essere riconosciuto come parte del proprio agire professionale, come a dire che se è tempo dedicato al lavoro, esso dovrebbe essere riconosciuto come tempo di lavoro. Si apre, qui, un tema delicato che si intreccia al riconoscimento del tempo impiegato per la stesura della documentazione, delle relazioni ai servizi e così via. Spesso, infatti, gli educatori sono chiamati a tali compiti al di fuori – totalmente o parzialmente – del tempo di lavoro retribuito. A causa, certamente, delle ristrettezze economiche cui sempre più i servizi educativi sono sottoposti. Ma anche, forse, a causa di un senso comune che pensa lo scrivere come esterno – estraneo? – al lavoro educativo. Si tratta, però, di una visione deficitaria che nega quanto, invece, la scrittura – come strumento autoformativo, di valutazione, di comunicazione e di documentazione del lavoro educativo (Biffi, 2014; Canevaro, Chiantera, Cocever & Perticari, 2000; Cocever, 2010) – sia una prassi fondamentale nello svolgimento della professione pedagogica. E, così, troppo poco spazio è stato dedicato proprio a queste pratiche di scrittura nella stessa formazione iniziale di educatori e pedagogisti.

Proprio per questo, in conclusione, si ritiene importante soffermarsi su di un ultimo punto: sino a qui si è tentato di sottolineare il potenziale – in termini auto-formativi – della pratica autoanalitica attraverso la scrittura di sé. Tale pratica non è, però, certamente l'unica possibile seppure, come si è detto, le si riconosce una densità proficua. Ciò che davvero conta sarebbe prevedere sin dalla formazione iniziale degli educatori uno spazio di attenzione a quella educazione interiore, di cui si è sopra detto, che per certi versi forzi i professionisti a fare i conti con la propria storia, a farsi carico

della propria vita interiore. Come quel tirocinio cui gli stessi psicoanalisti – e non solo – sono chiamati, per saper gestire ciò che si anima nella *stanza dell'analisi* (Ferro, 1996), similmente per chi scrive che anche gli educatori dovrebbero essere chiamati ad una pratica di attenzione analitica sul proprio mondo interiore. Chiaramente, si sta parlando non di un lavoro estemporaneo e casuale, quanto di una vera pratica di tirocinio – guidato, monitorato e assistito – alla conoscenza e gestione dei propri vissuti profondi. Si tratta di una formazione fondamentale affinché essi siano poi in grado di riconoscere i messaggi, le tracce si è detto sopra, dei propri movimenti interiori all'interno del proprio agire. Affinché gli educatori siano consapevoli di quanto l'incontro con l'altro, il processo di coinvolgimento che il lavoro educativo attiva – e attraverso il quale il lavoro educativo si attiva – è in grado di smuovere e muovere in loro.

Affinché, infine, gli operatori sappiano far uso, professionale proprio perché intenzionale, del proprio mondo interiore nel loro educare quotidiano.

Bibliografia

Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia.

Arendt, H. (2005). *La lingua materna. La condizione umana e il pensiero plurale*. Milano: Mimesis.

Bertolini, P. (1990). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (2 ed.). Scandicci: La Nuova Italia.

Biffi, E. (A cura di). (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.

Canevaro, A., Chiantera, A., Cocever, E., & Perticari, P. (2000). *Scrivere di educazione*. Roma: Carocci.

Cocever, E. (A cura di). (2010). *Scrittura e formazione. Le parole come mediatori efficaci nelle professioni educative*. Trento: Erickson.

Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.

Ferro, A. (1996). *Nella stanza dell'analisi. Emozioni, racconti, trasformazioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Freud, S. (1966). L'interpretazione dei sogni. In S. Freud (A cura di C. L. Musatti), *Opere 1899*, vol. 3. Torino: Paolo Boringhieri.

Freud, S. (1986). *Lettere a Wilhelm Fliess (1887-1902)*. (A cura di J. M. Masson). Torino: Paolo Boringhieri.

Fromm, E. (1996). *L'arte di ascoltare*. Milano: Mondadori.

Horney, K. (1971). *Autoanalisi. Come e fino a che punto ci si può analizzare da se stessi*. Roma: Astrolabio.

Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini.

Iori, V. (A cura di). (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.

Iori, V. (2010). La vita emotiva nel lavoro di cura. Da ostacolo a risorsa. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone & E. Musi (A cura di), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale* (pp. 24-33). Milano: FrancoAngeli.

Mahony, P. J. (1992). *Lo scrittore Sigmund Freud*. Genova: Marietti.

Massa, R. (1999a). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione* (10 ed.). Roma: Laterza.

Massa, R. (1999b). Verso una nuova alleanza. In R. Massa & L. Cerioli (A cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.

Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.

Palmieri, C., & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.

Riva, M. G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.

Riva, M. G. (2016a). Per un'ermeneutica delle pratiche educative concrete. Il contributo della psicoanalisi allo studio della materialità educativa. *Scuola democratica*, 1, 247-258.

Riva, M. G. (2016b). Le competenze "cliniche", relazionali ed affettive. In M. G. Riva & L. Perla (A cura di), *L'agire educativo* (pp. 246-259). Brescia: La Scuola.
Sini, C. (1994). *Filosofia e scrittura*. Roma-Bari: Laterza.
Starace, G. (2004). *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*. Torino: Bollati Boringhieri.
Ulivieri Stiozzi, S. (2013a). *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*. Milano: FrancoAngeli.
Ulivieri Stiozzi, S. (2013b). *Sándor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*. Milano: FrancoAngeli.
West, L. (2016). *Distress in the city. Racism, fundamentalism and a democratic education*. London: UCL Institute of Education Press.

SAGGI

Pedagogia e Medicina a confronto.
Per un progetto formativo e di cura narrativo-autobiografico nei con-testi medico-sanitari

di *Micaela Castiglioni*
Dottore di ricerca

Abstract

In questo contributo abbiamo cercato di esplorare la possibilità di un dialogo reciprocamente arricchente tra il sapere pedagogico-educativo e il sapere medico-clinico. É a partire da questo antefatto epistemologico che proponiamo una problematizzazione critica del paradigma conoscitivo, metodologico e procedurale che sottende la maggior parte dei progetti di formazione rivolti ai professionisti della cura, medici, infermieri, ecc., eccessivamente operante, per quanto riguarda il contesto italiano, secondo una logica strumentale e tecnicistica.

Di qui, la messa in gioco dell'educazione degli adulti che non può sottrarsi inoltre rispetto a temi e motivi quale l'educazione terapeutica che a sua volta non può risolversi soltanto in azione puramente informativa e addestrativa, poiché la sua stessa efficacia e la sua ricaduta nella vita del paziente richiedono importanti e cruciali attenzioni di tipo pedagogico-educativo.

In quest'ottica, la proposta qui avanzata è quella di una formazione che faccia proprio il paradigma della narratività e della narrazione nella direzione autoriflessiva e autobiografica, capace di dotare i professionisti della cura medico-sanitaria di competenze nella pratica di scrittura da poter, a sua volta, proporre ai pazienti sempre che essi ne sentano il bisogno. Il tutto dentro l'alveo interpretativo della fenomenologia-esistenzialista e del costruttivismo narrativista: due sguardi concettuali e pratico-metodologici attenti alle rappresentazioni e ai vissuti dei soggetti.

Nella parte conclusiva del contributo facciamo brevemente cenno a un progetto di ricerca-formazione attuato mediante la metodologia narrativo-autobiografica. Sempre alla fine della nostra riflessione ci siamo brevemente soffermati sui vincoli che non rendono facile l'attuazione di progetti e procedure formative di tipo autobiografico; vincoli riconducibili sia ad atteggiamenti difensivi degli stessi professionisti della cura sia a questioni che rimandano alla cultura delle aziende ospedaliere.

I have attempted, in this contribution, to explore the possibility of a reciprocally beneficial dialogue between pedagogical/educational and medical/clinical knowledge. Starting from this epistemological premise, I propose a critical examination of the problems surrounding the cognitive, methodological and procedural paradigms underlying most training projects aimed at healthcare professionals, doctors, nurses and so on, who operate excessively, at least in the Italian context, according to an instrumental and technical logic. This also brings into play adult education.

The science of adult education infact is also called to take an interest in this domain. Specifically, therapeutic education cannot be reduced to an exercise in dispensing information and imparting practical skills, but must include a crucial educational-pedagogical dimension if it is to be effective and have a positive impact on patients' lives. Provided that the patients themselves feel the need for them.

In this perspective the proposal advanced here is for training that adopts the paradigm of narrativity and narration, in an auto-reflexive and autobiographical sense, in order to provide clinical care professionals with writing skills that they can, in their turn, propose to their patients. All this within the interpretative channel of existentialist-phenomenology and narrativist constructivism: two conceptual and methodological/practical outlooks that are duly attentive to individuals' representations and experiences.

The paper closes with a brief outline of a training-research project using narrative-autobiographical methods.

1. Sapere pedagogico e sapere medico: un incontro possibile

È possibile un dialogo tra il sapere pedagogico e il sapere medico? (Bertolini, 1994). Se, sì, in vista di quali finalità e per il benessere di chi? Del paziente, compresi i sui famigliari, del professionista medico-sanitario o della relazione che tra essi sarebbe auspicabile si sviluppasse? O, ancora, dell'organizzazione in cui l'azione di cura si progetta e avviene? L'educazione degli adulti e la questione ad essa strettamente interconnessa della formazione rivolta agli adulti – in questo caso, i professionisti della cura – può legittimamente rimanere alla periferia della speculazione teoretica, della ricerca sul campo e della sperimentazione di pratiche e procedure alternative/innovative in tale ambito? O, al contrario, essa è chiamata a mettersi in gioco relativamente a questi tre livelli? Quale sguardo alla formazione degli operatori e di conseguenza alla cura clinica può risultare più coerente e pertinente dentro un orizzonte di senso che coniughi il sapere e le competenze pedagogico-educative e il sapere e le competenze medico-cliniche?

Sono alcuni tra gli interrogativi che tale contributo si propone di sollevare avanzando, al contempo, la proposta di un orientamento narrativo-autoriflessivo-(auto)biografico (Castiglioni, 2013a; 2016; Zannini, 2008), centrato sulle storie di malattia e di cura del medico e del paziente (Bert, 2007; Castiglioni, 2013a), dentro una più ampia cornice di riferimento epistemologico e metodologico-procedurale quale è quella della *Medicina Narrativa*, a sua volta, da ricondursi alla più ampia e complessiva prospettiva delle *Medical Humanities* (Bert, 2007; Castiglioni, 2016; Charon, 2007; Masini, 2005; Moja & Vegni, 2000; Zannini, 2008).

Partiamo dal primo interrogativo e facciamo nostro il punto di vista di Piero Bertolini (1994) che già negli anni Novanta aveva reso oggetto dei propri interessi di ricerca il necessario e quasi inevitabile confronto tra pedagogia e medicina, considerate entrambe come scienze che hanno al centro delle proprie attenzioni l'*umano* e le varie e differenti vicende che lo riguardano tra le quali, anche il dolore, la sofferenza, la malattia e la cura (p. 55).

Non ci appaia anomalo pertanto il portato e il significato educativo della funzione del medico e dei vari operatori medico-sanitari, tanto che il concetto operativo di educazione terapeutica è più che mai legittimato in medicina e nella clinica, anche se, il più delle volte – almeno, per quanto concerne la situazione italiana – ci sembra non venga sufficientemente e qualitativamente interrogato: che cosa s'intende realmente e realisticamente per educazione terapeutica? Quale assunzione semantica e di conseguenza operativa viene fatta del termine educazione? Paradossalmente, esso più che essere assunto pedagogicamente come ci si aspetterebbe – appartenendo al *proprium* della pedagogia e dell'educazione degli adulti collocata al suo interno – rischia di essere connotato da un linguaggio esclusivamente medico, o talvolta psicologico, per cui lo sguardo pedagogico-educativo in medicina e alla medicina non viene a costituire, potremmo dire, la "normalità" del sapere e dell'agire medico.

Di conseguenza, analogamente a quanto è successo e tutt'ora avviene per l'educazione interculturale a scuola, laddove ci si riferisca all'educazione terapeutica sembra che essa venga chiamata in causa qualora ci sia la necessità di una progettualità *ad hoc*, eccessivamente specifica di condizioni o situazioni cliniche particolari, critiche, croniche, o anche, degenerative. Ora, se è certo che il supporto dell'educazione terapeutica risulta maggiormente efficace per certe patologie piuttosto che per altre, è anche vero che in queste stesse situazioni, esso rischia di appiattirsi eccessivamente sulla dimensione informativa-prescrittiva, perdendo di vista la componente del *come* costruire un *contenitore* relazionale accogliente e rassicurante, e per questo significativo, entro il quale collocare l'informazione-prescrizione medica potendola significare dal punto di vista sia del medico sia del paziente. Quest'ultimo, seppure in situazione di fragilità e di vulnerabilità dovuta all'esperienza di malattia, ha infatti la profonda necessità, a qualsiasi età e in ogni fase del percorso terapeutico, di

comprendere e *interiorizzare*, come interlocutore adulto, attivo e competente, la comunicazione medica che gli è stata fatta e non solo di *capirla*.

Il binomio *informazione-recezione* nei luoghi della cura medica e dentro la relazione di cura, medico-paziente, dovrebbe essere affiancato dal binomio *comprensione-significazione* (Bertolini, 1994), proprio secondo la prospettiva fenomenologica e del costruttivismo-narrativista che orienta la nostra riflessione in questo contributo.

Lungo la direzione che stiamo delineando, Bertolini (1994) afferma: "Che tra due scienze, o anche soltanto tra due saperi, che si occupano sia pure da punti di vista diversi, dell'uomo e delle sue modalità di 'essere nel mondo' ci possa essere o addirittura ci debba essere un incontro significativo, non deve in alcun modo stupire. La realtà, infatti, è sempre altamente complessa e fortemente unitaria, e per ciò stesso si dispone ad essere indagata e conosciuta per effetto delle molte 'unità di senso' con cui viene interpretata, 'letta' – addirittura 'costituita' intersoggettivamente" (p. 55).

Di qui, in continuità con l'autore, l'impossibilità per ogni scienza, tra cui quella medica, di porsi come sapere esclusivamente assoluto e definitorio se teniamo conto che proprio e soprattutto il sapere medico si misura nel quotidiano con dimensioni quali il vissuto di malattia, la cura, la relazione d'aiuto, ecc., che costitutivamente, nella loro specifica e contestualizzata complessità, problematicità ed emotività, prendono le distanze da una lente interpretativa solamente, o eccessivamente, tecnica e biomedica. La medicina e il medico non si occupano esclusivamente della malattia in termini *bio-medici*, ma necessariamente si confrontano con la *questione della malattia* così come il paziente e i suoi famigliari se la rappresentano e la vivono nel loro singolare e specifico contesto di appartenenza e di vita (Bert, 2005; Charon, 2006; Good, 2006).

Sempre seguendo la riflessione di Piero Bertolini (1994) ripresa da Zannini (2004) e da Castiglioni (2015), ritroviamo un ulteriore punto di attenzione che legittima ancora una volta, in chiave fenomenologica, lo stretto connubio tra pedagogia e medicina. Esso riguarda l'intrinseca natura e identità epistemologica, nonché operativo-procedurale, di entrambe queste due scienze.

Abbiamo a che fare, infatti, con due saperi che sono stati attraversati – e forse continuano ad esserlo – al loro interno da una profonda, irrinunciabile e, per certi versi, simile rottura di paradigma epistemologico e conoscitivo, per cui entrambi non possono accontentarsi e appiattirsi sul solo sguardo positivistico della *spiegazione*, dell'*evidenza* medica e di quella pedagogico-educativa, nel nostro caso. Il fatto, l'evento, il fenomeno medico-clinico alla stessa stregua di quello pedagogico-educativo necessita anche di essere *compreso dall'interno* nel suo accadere *incarnato*, specifico, singolare e irripetibile, potremmo dire *autobiografico*.

Standardizzazione, *generalizzazione*, *estensione* e altro ancora, per ricorrere soltanto ad alcune tra le parole del linguaggio quantitativista in medicina e in pedagogia, richiedono di andare di pari passo con parole e dunque modalità di pensiero che rimandano *all'unicità, all'intensità e alla profondità* del fenomeno e della datità clinica o educativa. Ciò fa dire a Bertolini (1994), nel testo già citato, che medicina e pedagogia sono entrambe due *scienze eidetiche* poiché esse sono chiamate: "a saper cogliere ed evidenziare quelle costanti che le percorrono secondo la forma di direzioni generali capaci di dare senso più ampio e più rispettoso della complessità delle realtà chiamate in causa" (pp. 55-73).

Inoltre, sempre secondo un'interpretazione di tipo fenomenologico, medicina e pedagogia sono due scienze *empiriche* e *pratiche*. *Empiriche*, perché partono "dall'esperienza di pertinenza" e ad essa ritornano secondo una quasi infinita circolarità; *pratiche*, poiché tutte e due sono saperi che trovano la loro ragion d'essere costitutiva nell'istanza *trasformativa* che è loro più propria (Bertolini, 1994).

2. Non solo malattia biologica: medici e pazienti alle prese con questioni di senso

L'"oggetto" con cui lavorano i medici, gli infermieri, ecc. è qualcosa di complesso e di umanamente delicato che richiede di essere avvicinato e compreso in modo altrettanto articolato, comples-

so, sottile e multidisciplinare (Bertolini, 1994, p. 65). Giorgio Bert (2007), in modo incisivo, sottolinea come il paziente possa anche guarire da una malattia impegnativa, come ad esempio quella oncologica, ma non necessariamente e nello stesso tempo, dalla *malattia-problema*, *problema per lui*, e/o per i suoi famigliari, ci viene da aggiungere, di cui il medico non può non farsi carico durante l'iter terapeutico (p. 37).

È di "questo farsi carico" che ci occuperemo, qui di seguito, in una prospettiva auto-educativa e auto-formativa per il medico e per il paziente dentro uno specifico e alternativo progetto formativo di matrice costruttivista e narrativo-autobiografica rivolto agli operatori medico-sanitari e di cui l'educazione degli adulti – se autenticamente fedele alle proprie origini umanistiche non può non occuparsi – come sapere inoltre scientificamente e profondamente generativo e tras-formativo orientato, tra le sue molteplici manifestazioni e finalità, a costruire dispositivi educativo-formativi preoccupati di migliorare e innalzare la consapevolezza critica dell'identità professionale di quanti agiscono nei luoghi della cura.

Ci riferiamo a dispositivi non solo e sempre di natura tecnica e addestrativa o di aggiornamento centrati quasi esclusivamente sullo sviluppo di conoscenze e di competenze freddamente professionalizzanti nella direzione della gestione quasi asettica del proprio ruolo che, come ben sappiamo, chiama in causa, al contrario, la ben più complessa storia e identità professionale inevitabilmente intrecciata a quella personale, di formazione intenzionale e non, di "cura ricevuta" e "data".

A ciò, e in modo pertinente a tale opzione epistemologica e metodologica, si aggiunga che "l'ospedale" dove il medico, l'infermiere, ecc., trascorrono buona parte della propria giornata, e per tempi di vita prolungati, è per eccellenza "il luogo che espone all'incontro col dolore e con la morte degli altri e induce a riflessioni e bilanci *personali*. Gli uomini, richiamano esplicitamente gli operatori sanitari alla loro 'umanità'" (Parrello & Osorio Guzmàn, 2009, p. 290).

Il che non significa semplicisticamente essere un medico buono, gentile, socievole o umano (Bert, 2007) – tratti e atteggiamenti del resto che ognuno di noi, come paziente, ovviamente si auspica di poter trovare in un medico – quanto mettere tra parentesi momentaneamente la tecnica e ritornare dentro di sé, come uomo o donna, anche professionisti della cura, per ri-trovare *quella volta che sono stato paziente*, che *ho ricevuto cura*, che *ho provato dolore personalmente o come famigliare*, che *ho aspettato fuori dall'ambulatorio* (Bert, 2007; Castiglioni, 2013b; 2016; Charon, 2006; Zannini, 2008), ecc., secondo una generativa circolarità per cui l'avvicinamento a sé può facilitare l'avvicinamento al paziente e l'avvicinamento al paziente rimanda all'avvicinamento a sé (Virzì & Signorelli, 2007).

Ad essere messa al centro dell'attenzione e della cura del medico e/o dell'infermiere è la relazione che essi sviluppano (o meno) con il paziente, secondo un approccio alla cura che recupera la sua profonda dimensione esistenziale (Castiglioni, 2008; 2013b; 2016; Iori, 2007; Mortari, 2006; Palmieri, 2008), e che ne fa agire di cura che si struttura attorno al *paradigma* della *narratività* e della *narrazione* (Bert, 2005; Castiglioni, 2013b; 2016; Masini, 2005; Zannini, 2008), che, come vedremo più avanti, non sono necessariamente sinonimi. Di qui, la centralità della relazione di cura come *in-contro* e *con-fronto*, almeno *tra due storie*, quella del medico e quella del paziente, portatrici entrambe di vissuti e di significati (Bert, 2007; Tramma, 2003; Zannini, 2008), che devono poter trovare un punto di *inter-sezione*, dove il suffisso *inter*, lo sappiamo molto bene, rimanda non casualmente al termine *rel-azione*. Per cui, è solo dentro una *rel-azione* che come tale è qualcosa di fenomenologicamente incarnato e dinamico, che si co-costruisce processualmente, che può verificarsi un'inter-sezione di significati, nel nostro caso, tra il medico e il paziente.

Ancora una volta, ad essere messo in discussione è il paradigma della medicina al cui interno la parola chiave, ci ricorda Bertolini (1994), non è solo 'guarire', ma 'significato' (p. 19). Per cui, il medico non possiede soltanto saperi e competenze tecniche, oggi giorno, anche molto raffinate: "ma deve essere in grado non solo di comprendere il significato che per il paziente assume la sua malattia e la prospettiva della sua guarigione, ma anche di 'lavorare' su quei significati. Deve saperli condividere o rifiutare, valorizzare o ridimensionare, ma sempre in maniera consapevole e con quell'atteggiamento di massima apertura che viene da un autentico rispetto della persona" (p. 19).

3. La formazione dei professionisti della cura: verso quale direzione

Qui, a nostro parere, entra in gioco il sapere pedagogico e in modo ancora più specifico il sapere dell'educazione degli adulti e la possibile e auspicabile reciproca collaborazione tra i Dipartimenti di Medicina e i Dipartimenti di Scienze della Formazione che, nell'attuale situazione italiana, non ci sembra che lavorino all'insegna della reciproca e fertile collaborazione e interdisciplinarietà, nell'ottica, ci viene da dire, bruneriana di una circolarità di "prestiti" di saperi e di punti di vista, per cui il sapere medico può stimolare quello pedagogico-educativo a situazionarsi sempre più realisticamente nei luoghi della cura clinica, tra vincoli e possibilità reali, così come a sua volta, il sapere pedagogico può stimolare quello medico-clinico a recuperare la propria matrice di sapere dal volto "umano". Il che significa ripensare la formazione delle future generazioni di medici, di infermieri, ecc., così come quella degli operatori in servizio: questione che riguarda la medicina e la pedagogia, nella sua declinazione dell'educazione degli adulti.

Scrive a tal proposito, Ignazio Marino (2005): "Nessun corso all'università […] insegna quello che si prova una volta entrati a fare parte dello staff medico o chirurgico di un ospedale. Si impara a spese proprie, e a spese dei malati, confrontandosi ogni giorno con le persone che stanno male, che a volte hanno i giorni contati, che spesso soffrono in maniera indescrivibile. Nessuno insegna nemmeno a relazionarsi con i familiari dei pazienti che chiedono notizie ma soprattutto certezze, anche quando non c'è praticamente nulla di certo da riferire. In altre parole, i medici non sono preparati e attrezzati ad affrontare la sofferenza fisica e psicologica dei pazienti, e probabilmente questo è uno dei motivi per spiegare perché risultano così complessi i rapporti tra i medici e i familiari e, in alcuni casi, con gli stessi ammalati. Forse, è proprio per questa incapacità, per questo limite, che si sviluppa la tendenza a distaccarsi emotivamente dalle vicende umane, più per eccesso di difesa che per disinteresse" (p. 24).

Sarebbe auspicabile che l'educazione degli adulti introducesse nel proprio alveo d'indagine teorica e pratica – molto di più di quanto stia già facendo – il centrale rapporto tra il sapere medico, l'agire clinico-di cura e i processi auto-formativi e auto-educativi riguardanti gli individui adulti, dentro un progetto auto-formativo-auto-educativo e di cura di sé e dell'altro, senza dubbio ampio, complesso e problematico, ma allo stesso modo, di vitale importanza sia "per chi riceve cura" sia "per chi la eroga".

Ci riferiamo a un progetto capace di farsi carico riflessivamente e operativamente dell'esperienza di malattia di una donna e di un uomo adulti, come esperienza dal profondo significato esistenziale, e come possibile condizione, con legittimi e comprensibili andirivieni emotivi, di auto-apprendimento, di maggiore conoscenza di sé, delle proprie risorse e delle proprie fragilità o limiti, di consolidamento interiore e di potenziamento evolutivo, sempre laddove, le condizioni cliniche e l'andamento della malattia rendano maggiormente praticabile tale percorso-processo, del tutto individuale, soggettivo e profondamente intimo (Castiglioni, 2013b; 2016).

4. Le Medical Humanities e la Medicina Narrativa: per una cura narrativa, educativa ed esistenziale

Le dimensioni e gli orientamenti che abbiamo fino a questo punto tratteggiato possono costituire i punti di attenzione attorno ai quali strutturare una proposta di formazione narrativa, autoriflessiva e autobiografica per gli operatori medico-sanitari secondo una prospettiva che si colloca entro la più ampia cornice delle *Medical Humanities*, al cui interno si colloca la *Medicina Narrativa*.

Che cosa sono le *Medical Humanities*? Più che essere un corpo di discipline, o prima di essere una serie di pratiche e di strumenti "innovativi" ad uso del professionista della cura per migliorare la relazione di cura, esse costituiscono qualcosa di profondamente più complesso e per certi aspetti anche faticoso, poiché coincidono con l'assunzione consapevole da parte di chi cura di uno sguardo medico-clinico che si traduce nella imprescindibile certezza che la cura, esistenzialmente intesa, si

dia necessariamente e inevitabilmente dentro e tramite la relazione (Palmieri, 2000): la cura, è sì, quella di tipo medico-terapeutico, ma è anche la relazione che il medico è capace di costruire (o meno) con il singolo e specifico paziente, più o meno, clinicamente impegnativo, più o meno, emotivamente e relazionalmente difficile.

La *cura*, in sintonia con Palmieri (2000), è anche la *qualità* della *relazione* e come tale è, prima di tutto, una *scelta mentale* del curante (Bert, 2007, p. 15), che potremmo dire, a un certo punto, proprio in quanto adulto, decide "che tipo di curante essere *dentro*", sicuramente con ambivalenze, contraddizioni e criticità ineliminabili di vario tipo e sempre da contestualizzare dentro e fuori di sé, nell'organizzazione in cui egli lavora.

Le *Medical Humanities*, pertanto, sono ispirate dal principio teoretico e metodologico-procedurale proprio della *Medicina Narrativa*, denominata anche medicina *bio-psico-sociale*, che si differenzia dalla medicina tradizionale o *bio-medica*, poiché essa mette al centro delle proprie attenzioni la *relazione medico-paziente* e non solo il puro *dato biologico-medico* (Moja & Vegni, 2000).

5. La narratività e la narrazione autoriflessiva/autobiografica in medicina

Il *medico* o l'*operatore narrativo*, come l'abbiamo definito in altri contributi (Castiglioni, 2013a), prima fa suo il *paradigma della narratività* (Masini, 2005, p. 11), come stile e postura interiorizzata ed agita nella relazione di cura e, successivamente, anche in presenza di alcune variabili irrinunciabili e appartenenti a più livelli – come vedremo sinteticamente di seguito – accompagna il paziente, che lo vuole, a produrre narrazione o storia su di sé, sulla propria vicenda di malattia, sul progetto terapeutico, ecc. (Bert, 2007). Di fatto, egli supporta il paziente a far emergere punti di vista, rappresentazioni, emozioni, vissuti su quello che gli sta succedendo, su quell'evento-malattia che può rappresentare una sorta di spartiacque nella vita di ognuno di noi: il "prima" e il "dopo". Non necessariamente e non sempre "un dopo" all'insegna della perdita e dell'involuzione. Tutto ciò, in accordo con la lezione del costruttivismo-narrativista bruneriano, ma anche, della fenomenologia orientata pedagogicamente che, come abbiamo già avuto modo di osservare, costituiscono il nostro scenario epistemologico di riferimento.

Per far questo, a sua volta, il curante ha sperimentato su di sé, nella formazione, che cosa significhi narrare, narrarsi, mettere in parola, orale o scritta, la propria pratica professionale e di cura, nonché ricordare la personale memoria di "cura ricevuta". Il tutto dentro una progettualità autoformativa di tipo narrativo-autoriflessivo-autobiografica.

Molti sono i guadagni a parer nostro di una formazione così orientata che richiamiamo soltanto in parte secondo il criterio di significatività [1], chiarendo fin da subito, che sarà la scrittura lo strumento privilegiato. Per cui ci preme segnalare:

- l'avvicinamento del medico a una pratica di scrittura che non sia quella tecnico-scientifica, dell'anamnesi, della diagnosi, del caso clinico a cui è ovviamente abituato fin dalla formazione universitaria (Bert, 2007; Good, 2006) – in modo per certi aspetti necessario e comprensibile – ma che si connoti come scrittura in un certo senso *incarnata*, o anche *partecipata dall'interno*. Una scrittura sulla propria pratica clinica e di cura, pur sempre professionale, attraversata però da emozioni, domande, dubbi, ripensamenti, spiazzamenti, decentramenti dello sguardo; da riflessioni circa quello che possono pensare e provare il paziente e/o i suoi famigliari, ma anche, verso quello che pensa e sente il medico stesso, solitamente poco propenso a confrontarsi con le emozioni personali. Una scrittura che produce un *sapere relazionale* e *per la relazione* con il paziente, un *sapere dei sentimenti* (Iori, 2007) e *per i sentimenti*, maggiormente conosciuti e rielaborati, e che ospita, quindi, la reciprocità dei vissuti: propri e di quelli che si attribuiscono al paziente pur sempre in forma *dubitativa*, poiché ci ricorda Bruner (1992), la narrazione, anche scritta, si muove sempre nell'alveo della *probabilità*, del "*forse che si*" e del "*forse che no*";

- l'uso sempre più ponderato della "parola medica" proprio grazie alla pratica di scrittura, come pratica adulta di auto-formazione permanente. Una parola generatrice non poche volte di timori, ansie, preoccupazioni, se non di veri e propri vissuti di paura (Bert, 2007). Una parola che, ricercata con attenzione per essere messa per iscritto, viene vagliata criticamente, affinata, precisata, resa accogliente, ecc., affinché essa possa veicolare un pensiero sul paziente sempre più *narrativamente aperto*, puntuale, coerente e pertinente, rispondente ai suoi bisogni, ai suoi desideri e alle sue aspettative. È qui, su questa pagina di scrittura professionale, che il medico può chiedersi come usare eventualmente, in situazione, la "parola scomoda", emotivamente impegnativa dentro la relazione con il paziente che in questo modo viene prefigurata: premessa fondamentale per accompagnare il paziente ad accettare meno faticosamente *questa parola* che va comunque detta;
- la possibilità di riflettere sulla *parola più usata*, o al contrario, *meno utilizzata*, per narrare *quello* specifico paziente, la singolarità della relazione stabilita con lui, il che significa poter riflettere sulla rappresentazione che il curante ha del paziente e della relazione che si sta sviluppando tra loro;
- la familiarizzazione con strumenti di tipo narrativo che possono contribuire a ridimensionare il *gap esistenziale*, o *authobiographical gap* (Charon, 2006), tra il medico e il paziente, come, ad esempio: a) la *cartella parallela* o anche, b) *l'agenda del paziente*, usate entrambe da Rita Charon (2006) [2], dove vengono raccolte, nella prima, le impressioni, le emozioni del curante, e nella seconda, i punti di vista e i vissuti del paziente sulla sua malattia, le emozioni che lo riguardano, le informazioni del contesto in cui vive o lavora; così come c) il *diario* professionale auto-riflessivo, ecc.,
- lo sviluppo di una *sensibilità narrativa* e di un *ascolto sensibile*;
- la costruzione di un ponte tra il proprio mondo e quello del paziente (Bert, 2007, p. 63);
- il potenziamento della propensione e della competenza *immaginativa*, o meglio, come la definisce Martha Nussbaum (2011) – anche se relativamente a un altro ambito di riflessione – *dell'immaginazione narrativa*, ossia: la capacità di essere un *lettore intelligente* della storia dell'altro, vale a dire la capacità di "pensarsi nei panni di un'altra persona dopo essersi messi nei propri panni", come ci ricorda Tramma (2003, p. 27) [3].

A questo punto, è d'obbligo chiederci quale possa essere il tornaconto o l'efficacia della pratica di scrittura con il paziente, specificando le patologie per le quali essa viene usata e che la letteratura riporta, quali: le malattie oncologiche, degenerative, come la Sla, l'Aids; le malattie croniche, come il diabete; le sintomatologie psicosomatiche o depressive, minori, il più delle volte conseguenti a una malattia fisica importante, per citare soltanto gli ambiti più segnalati (Bert, 2008; Charon, 2006; Solano, 2007; Zannini, 2008).

Prima di addentrarci sulla ricaduta dell'esercizio della scrittura da parte del paziente, ci preme ricordare che essa alla pari di tutti gli strumenti usati nella relazione d'aiuto e di supporto, necessita di essere attentamente e sensibilmente contestualizzata, per cui è d'obbligo chiedersi:

- quale tipo di familiarità abbia il paziente con la scrittura;
- quali temi autobiografici sia preferibile affrontare e di conseguenza quali consegne di scrittura sia meglio proporre o viceversa ritardare, o proprio, evitare (Pepe, 2007);
- chi è preferibile che conduca il laboratorio di scrittura (un volontario? Un infermiere? Un esperto in metodologia autobiografica?) (Castiglioni, 2013a; Zannini, 2008);
- in quale fase della malattia e della terapia sia preferibile proporre uno spazio di scrittura, tenendo presente che abbiamo a che fare con patologie importanti e con terapie che possono essere invasive (Castiglioni, 2013b);
- dove collocare il dispositivo di scrittura (in ospedale? In uno spazio neutro, come quello di un'associazione di volontariato, interno o esterno all'ospedale? Nell'assistenza domiciliare?) (Castiglioni, 2013b).

Tutto ciò implica una particolare attenzione, che è già in sé *atto di cura*, alla formazione del gruppo di pazienti cui rivolgere il progetto di scrittura e alla conduzione del laboratorio (Castiglioni, 2013b; Zannini, 2008) [4].

6. Quando a scrivere sono i pazienti

Ci chiediamo a questo punto perché proporre la scrittura al paziente sempre nell'ottica di una proposta reciprocamente concordata e mai in assenza di un minimo di interesse, di motivazione e di curiosità da parte di quest'ultimo. I motivi possono essere molteplici. Consideriamone, almeno, alcuni (Castiglioni, 2013b):

- la possibilità di poter fruire di uno *spazio e di un tempo per sé*, al riparo da quel disorientamento esterno (oltre, che interno) cui il paziente è sottoposto, anche per un tempo che può non essere breve, se la malattia e la terapia sono impegnative. Il paziente può avere il bisogno/desiderio di fare silenzio attorno a sé e dentro di sè, un *silenzio ristoratore-rigeneratore*, che gli permetta di ri-trovarsi, almeno, un po';
- il potersi *ri-osservare*, rispecchiandosi in un racconto-immagine di sé, *sentito dall'interno*, che fornisca anche un senso di *ri-composizione identitaria* laddove la malattia può generare frantumazione, dis-integrazione se non perfino perdita di sé;
- la possibilità di poter sperimentare un generativo e lenitivo *spostamento del pensiero*, già a partire dall'atto di scrittura, dal suo *incipit*, e "nel mentre si scrive", ovviamente, non solo dell'esperienza di malattia e di cura;
- il poter fruire di una sorta di *tracciato/traccia* dove segnare e custodire le emozioni positive, i passi in avanti, le ri-conquiste, le risorse che ci si riconosce, le strategie messe in atto per stare meglio; una sorta di *decorso emotivo* della personale storia di malattia e di terapia che metta in risalto per se stessi (ma anche per il curante), i personali *apprendimenti autobiografici* che diversamente potrebbero correre il rischio di essere dimenticati, o ricordati a tratti, se non fissati sulla pagina di scrittura alla quale ritornare;
- il potersi dare un *ancoraggio* dove poter mettere *un punto e a capo*, *per ri-cominciare*, *proprio a partire da lì*. Motivo, questo, che fa ritenere la scrittura come *fattore protettivo* o di *resilienza*, secondo molti esperti del settore;
- il potersi dare, anche semplicemente, un impegno-progetto nella giornata magari condiviso con altri che stanno vivendo la stessa situazione[5].

7. Dai risultati agli esiti della formazione narrativo-autobiografica

Arrivati verso la parte conclusiva di questa nostra riflessione ci preme sottolineare come nel contesto italiano tutto ciò rappresenti al momento una progettualità formativa, di cura e di ricerca, piuttosto iniziale e contenuta per numero di esperienze attivate e monitorate, tra l'altro, anche abbastanza limitate come durata temporale e piuttosto frammentate sul territorio nazionale. Non entriamo nel merito del perché di questo andamento per ragioni di limite di spazio espositivo: facciamo presente soltanto i vincoli posti dalle stesse organizzazioni sanitarie sottese sempre più, come aziende ospedaliere, da una logica del profitto economico e della misurazione-quantificazione dei *risultati* tangibili che rendono ragione degli investimenti economici. Laddove, al contrario, gli *esiti*, eventualmente (e non tanto i risultati) di una progettualità formativa di tipo qualitativo narrativo-autobiografica hanno a che fare con le sottili e articolate dimensioni dell'"umano" che richiedono necessariamente una differente logica procedurale. Non possiamo infine dimenticare le difese o le vere e proprie resistenze degli stessi curanti ai quali viene richiesto di implicarsi e di esporsi in pri-

ma persona. Di qui, l'attenzione a una complessità di variabili da parte del formatore che si rivolge ai professionisti della cura facendo proprio lo sguardo narrativo-autoriflessivo-autobiografico.

Note

[1] Per l'approfondimento di tali temi rimandiamo in modo particolare a: Bert, G. (2007). *Medicina narrativa. Storie e parole nella relazione di cura*. Roma: Il Pensiero Scientifico; Castiglioni, M. (2013a); Castiglioni, M. (2016). *La parola che cura*. Milano: Edizioni Liberia Cortina; Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

[2] Alla quale si deve l'origine della Medicina Narrativa.

[3] Tali dimensioni, che qui richiamiamo sinteticamente, le abbiamo tenute presenti nella progettazione di un percorso di ricerca-formazione attuato mediante la metodologia autobiografica-autoriflessiva che, chi scrive, ha rivolto a volontari e professionisti medico-sanitari dell'Associazione di volontariato oncologico *Triangolo* di Lugano e della Clinica S. Anna di Sorengo (Lugano), a partire dal 2008, e per la durata circa cinque anni. A tal proposito rimandiamo a: Castiglioni, M. (2016). *La parola che cura*. Milano: Edizioni Libreria Cortina.

[4] Si tratta di punti di attenzione sintonici con lo sguardo costruttivista, narrativo e autobiografico contestualizzato nei contesti e nella pratica di cura medico-sanitaria. Un approccio rispettoso della "puntualità" del contesto di ricerca-formazione; della competenza e della "autonomia apprenditiva" dei partecipanti; del divenire processuale dell'agire formativo; dello stretto nesso tra ricerca e formazione; della flessibilità aperta dell'accadere formativo ecc.

[5] Sono state queste, ad esempio, le finalità che in modo coerente all'impianto fenomenologico-costruttivista-narrativista hanno sotteso il laboratorio di scrittura rivolto a un piccolo gruppo di pazienti oncologici (sei pazienti) che due volontarie dell'Associazione di volontariato oncologico *Triangolo* di Lugano (cui abbiamo fatto cenno nella precedente nota) hanno attivato dopo aver sperimentato, con chi scrive, il percorso di ricerca-formazione già indicato. Abbiamo a che fare con finalità e obiettivi coerenti con le direzioni di senso della pratica di scrittura nella relazione di sostegno e di supporto, nonché di aiuto, secondo i criteri propri dell'approccio narrativo-autobiografico-autoriflessivo.

Bibliografia

Bellini, P. M. (2000). *Scrivere di sé*. Pavia: Ibis-Como.

Bert, G. (2007). *Medicina narrativa. Storie e parole nella relazione di cura*. Roma: Il Pensiero Scientifico.

Bertolini, P. (1994). Un possibile (necessario?) incontro tra la pedagogia e la medicina. In G. Bertolini (A cura di), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*. Milano: Guerini-Studio.

Bolton, S. C. (2008) Io, la morfina e l'umanità. Partecipare alla comunità emotiva della corsia 8. In S. Fineman (A cura di), *Le emozioni nelle organizzazioni. Il potere delle passioni nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.

Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati-Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1990).

Castiglioni, M. (2008). *Fenomenologia e scrittura di sé*. Milano: Guerini Scientifica.

Castiglioni, M. (2013a). Le pratiche di scrittura e il contesto medico-sanitario. In D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

Castiglioni, M. (2013b). Prefazione. Non sono solo malato. In L. Nave & F. Arrigoni, *Come in cielo così in terra: la cura tra medicina, filosofia e scienze umane*. Milano: Unicopli.

Castiglioni, M. (2015). La formazione dei professionisti medico-sanitari e il confronto tra educazione degli adulti e medicina: una sfida possibile? In E. Marescotti (A cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis.

Castiglioni, M. (2016). *La parola che cura*. Milano: Edizioni Liberia Cortina.

Chang, O. S. (2001) The conceptual structure of physical touch in caring. *Journal of Advanced Nursing*, 33(6), 820-827.

Charon, R. (2001a). Narrative medicine. Form, function and ethics. *Annals of Internal Medicine*, 134, 83-87.
Charon, R. (2006). *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press.
Demetrio, D. (2007). (A cura di). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica, consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Mialno: Raffaello Cortina.
Di Trani, M. (2007). Per chi? Il ruolo delle variabili individuali sugli effetti della tecnica della scrittura. In L. Solano (A cura di), *Scrivere per pensare. La ritrascrizione dell'esperienza tra promozione della salute e ricerca*. Milano: Franco Angeli.
Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini & Associati.
Good, B. J. (2006). *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*. Torino: Einaudi.
Iori, V. (2007). Scrittura e sentimenti nelle professioni di cura. In D. Demetrio (A cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
Marino, I. R. (2005). *Credere e Curare*. Torino: Einaudi.
Masini, V. (2000). *Medicina narrativa. Comunicazione empatica ed interazione dinamica nella relazione medico-paziente*. Milano: Franco Angeli.
Moja, E. A., & Vegni, E. (2000). *La visita medica centrata sul paziente*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.
Parrello, S., & Osorio Guzmàn, M. (2009). "L'ospedale è un paese straniero". Ospedalizzazione e narrazione di sé. In U. Giani (A cura di), *Narrative Based Medicine e Complessità*. Napoli: ScriptaWeb.
Perla, L. (2007). Scrittura e ricerca sapienziale. Tre esercizi di autoriflessività. In D. Demetrio (A cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
Pennebaker, J. W. (2004). *Scrivi cosa ti dice il cuore. Autoriflessione e crescita personale attraverso la scrittura*. Trento: Erickson.
Pepe, L. (2007). Una procedura inserita in un contesto: effetti di variazioni nelle istruzioni e nei tempi. In L. Solano (A cura di), *Scrivere per pensare. La ritrascrizione dell'esperienza tra promozione e ricerca della salute*. Milano: Franco Angeli.
Solano, L., Bonadies, M., & Di Trani, M. (2007). Per chi, quando il disagio è evidente. Applicazioni della tecnica della scrittura in popolazioni portatrici di sofferenza mentale o patologia somatica. In L. Solano (A cura di), *Scrivere per pensare. La ritrascrizione dell'esperienza tra promozione della salute e ricerca*. Milano: Franco Angeli.
Smorti, A. (2004). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale.* Firenze: Giunti.
Starace, G. (2004). *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*. Milano: Feltrinelli.
Striano, M. (2007). La funzione riflessiva ed autoformativa della narrazione attraverso la scrittura. In D. Demetrio (A cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
Virzì, A., & Signorelli, M. S. (2007). *Medicina e narrativa*. Milano: Franco Angeli.
Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

SAGGI

"Dalla parte delle radici". Per una metodologia dell'implicito

di *Daniela Dato*
Università degli Studi di Foggia

Abstract

Il contributo evidenzia come il tema della narrazione sia fondamentale nella formazione, essendo strumento di ricerca e didattico soprattutto per portare alla luce quegli impliciti che, spesso, possono rivelarsi elemento di disturbo o al contrario risorsa per la costruzione di un progetto di sviluppo del soggetto. Si tratta di quegli impliciti che contribuiscono alla sedimentazione di quei nessi, quei radicamenti, quelle relazioni che il soggetto instaura nel corso della propria vita con la realtà (fisica e sociale) circostante contribuendo a definire gli elementi portanti dei processi sociali e della sua vita nella collettività. Importanti studi pedagogici, sociologici, psicologici, antropologici ecc. dimostrano come esista un nesso evidente tra quegli impliciti e la costruzione dell'identità del soggetto e come la narrazione, nei molteplici tempi e luoghi della vita, possa configurarsi quale valido strumento di ricostruzione storica e di formazione dello stesso. In tal senso, quando l'esercizio narrativo occasionale del singolo diventa metodo di formazione e ricerca esso diviene "lavoro narrativo" e dunque assume una intenzionalità trasformativa e metabletica importante. Tra le differenti metodologie, il presente contributo presenta i riferimenti principali del metodo del *self-study* che per sua struttura si presta ad essere utilizzato in contesti formativi differenti.

This paper aims to highlight how the topic of the narrative is essential in the training as a research and didactic tool. Above all, it is important to uncover implicit and often unconscious factors that can interfere or, alternatively, serve as an important resource to create a development project of the individual. These factors contribute to the accumulation of connections, roots and relations which a person establishes to their surrounding reality (both physical and social) throughout their life course. They also help define the basic elements of social and group processes. Some of the most reliable studies in pedagogy, sociology, psychology, anthropology, etc. have demonstrated, moreover, that there is a clear connection between these implicit factors and the construction of personal identity and how narrative, in the different times and places of life, can become a valuable tool for historical reconstruction and training. Whenever the occasional individual narrative exercise becomes a training and research method, it turns into "narrative work" and assumes a transformative and metabletical purpose. Among the different methodologies, the paper presents the main references of the self-study method that for its structure lends itself to be used in different training contexts.

"Tu presti fede a quel che senti dire.
a quanto non vien detto:Ma dovresti credere
il silenzio dell'uomo
si accosta alla verità
più della sua parola".

Kahlil Gibran

1. Nessi e radicamenti

In un podere, nei pressi di Frascati, c'è una vite. È piccola, e ogni anno dà pochi frutti, forse cinque o sei grappoli. Me lo raccontava un amico, curioso intellettuale, amante della storia (e delle storie) del suo paese. Lo raccontava quel volto appassionato, che ha solo chi è segnato un po' dall'esperienza degli anni che però ne fanno di lui un uomo estremamente ricco e affascinante. Lo raccontava con l'entusiasmo di un bambino che vuole comprendere e custodire le ricchezze della sua Storia. E mentre mi spiegava di una associazione culturale che sta facendo nascere per tutelare e custodire la memoria storica del suo paese, mi raccontava anche della "forza" di quella vite e della forza della gente del posto che, senza forse neanche dirselo esplicitamente, da anni, pare da circa più di un secolo, si prende cura di quella vite non per i frutti che produce ma per quel che rappresenta e per le "forti radici" che la ancorano al luogo in cui vive.

Questo racconto è riuscito, in un attimo, a rappresentare quello che in tante pagine di saggistica è il senso di una storia (la vite) antica (secolare) che unisce intorno a sé immaginari e relazioni (le persone) fintanto che qualcuno continua a prendersene cura (la comunità). È il senso di una storia che è fatta di impliciti, di non detti avviluppati ad abitudini, credenze, valori condivisi che caratterizzano una comunità.

Se nessuno ha mai lontanamente pensato di poter sradicare quell'albero "non-economico" è perché tutti sanno (anche senza saperlo) che la vita di ciascuno ha bisogno in primo luogo di senso. Quel senso che si trova nella continuità centenaria, millenaria, delle storie che contribuiscono alla nostra formazione in maniera discreta, silenziosa, nascosta, implicita. La potenza di quell'implicito che non ha bisogno di parole per essere efficace perché costitutivo dell'essere umano, integrandone il patrimonio genetico con l'altrettanto fondamentale patrimonio culturale. Il potere dell'implicito fa sì che nessuno tocchi la vite, che tutti se ne prendano cura. Implicitamente quella vite è l'anello di congiunzione, il legame, la reciprocità, la continuità tra vite, storia, tradizioni, identità che pure, negli anni, sono sempre nuovi.

In un'epoca in cui studiosi come Martha Nussbaum sottolineano la necessità di recuperare e promuovere i "beni intangibili" di una società, e più in generale di una democrazia, per salvarla dal baratro; in un'epoca in cui, ancora, le dimensioni del quantitativo, dell'apparire e del superfluo prendono il sopravvento sul qualitativo, sull'intangibile, sull'implicito e sulla lentezza, in cui – come affermava Jean Baudrillard – l'uomo vive in una iperrealtà, immerso completamente nei simulacri delle immagini, forse è necessario fermarsi ad interrogarsi sul senso dell'identità del singolo, della sua storia, degli eventi focali del percorso di vita dei singoli e della comunità, di ciò che lega insieme un popolo, una comunità e di ciò che forma le credenze, i valori, i modi di fare, i saperi teorici e pratici.

In tal senso, è necessaria una riflessione interdisciplinare, che sia storica, psicologica, sociologica, pedagogica ma anche economica, per ripensare, o forse solo per ri-progettare, ricordare, tutelare e promuovere un nuovo paradigma di humanitas che faccia tutt'uno con l'ambiente che abita e trasforma.

È necessario, ancora, tornare a dialogare con il proprio sé e con il proprio altro da sé, con la propria storia e, con ciò, con il proprio mondo di vita. Primo passo per mettersi in ascolto e, per tal via, ritrovare modi nuovi di strutturare un sentimento di appartenenza non esclusivo. Un punto di osservazione dal quale poter scoprire quella che si rivela essere parte fondamentale della propria memoria, perché ascoltare la storia dei propri spazi di vita, della propria città significa dialogare con il proprio passato, riconoscere i legami tra i luoghi della propria esperienza con quella della comunità di appartenenza, recuperando, così, l'"originaria valenza relazionale e comunicativa dello spazio urbano" (Pinto Minerva, 2001, p. 21). L'ambiente di vita che abitiamo, la storia personale e collettiva che costruiamo allora chiede di essere ascoltata, riconosciuta e di ridarle voce e valore, entrare in relazione con essa. Anche perché essa non è solo contenitore di materiali e attività, ma è anche spazio di relazione, di scambi culturali, sociali, intergenerazionali.

Richiamando Jedlowski, dobbiamo per l'appunto ricordare che la formazione del singolo come soggetto responsabile e partecipe alla sua comunità (che sia essa sociale, scolastica, professionale, ecc.) ha bisogno di un rapporto continuo e integrato con la società di appartenenza e con le radici del passato. I nessi, i radicamenti, le relazioni che il soggetto instaura nel corso della propria vita con la realtà (fisica e sociale) circostante costituiscono elementi portanti dei processi sociali, della costruzione e della vita della identità del singolo e della collettività.

2. Impliciti e formazione

E così accade anche nella storia della formazione, nello sviluppo delle coscienze, nella creazione di personalità responsabili, consapevoli, partecipi dove le esperienze si annidano e si sviluppano, giocando a nascondino tra visibile e invisibile, esplicito ed implicito. Lo aveva ricordato anche Riccardo Massa (1990) quando aveva scritto che "l'educazione altro non sarebbe che un'esperienza quotidianamente sperimentabile […]. Il mondo della vita quotidiana è dunque il focus entro il quale si elaborano stili comportamentali e atteggiamenti intrinseci ai modi dell'esistere umano soggettivo o gruppale" (p. 389).

È la stessa scienza pedagogica, ha spiegato Alessandro Mariani (2008), a fondarsi su impliciti: "quel qualcosa di cui si è parzialmente consapevoli e che viene considerato come una condizione dell'agire e del riflettere in ambito pedagogico" (pp. 84-85). Si tratta di quel "qualcosa di quasi naturale. Non si tratta solo di silenzi, ma anche degli impliciti/archetipi pedagogici che vanno – comunque – definiti e interpretati (criticamente), decostruiti e ricostruiti (attraverso uno scavo ermeneutico) […]. Si tratta di a-priori storico-eidetici che solo una rilettura genealogico-critica del passato (partendo dal presente) può far emergere e sottoporre a un'analisi razionale". Portare alla luce gli impliciti e averne consapevolezza è possibile a patto di "partire da una decostruzione che liberi […] da condizionamenti inconsci, da prerequisiti taciuti, da infrastrutture nascoste" (Mariani, 2008, pp. 84-85).

Gli impliciti possono vivere nei comportamenti che il soggetto mette in atto inconsapevolmente e che si radicano, poi, nella comunità di appartenenza, piuttosto che nella famiglia d'origine, nella propria unica e irripetibile personale storia.

Impliciti sono spesso i valori, le credenze che motivano e spingono in modo "impensato" e inespresso persino le scelte e le azioni del soggetto, avviluppate come sono nelle trame delle relazioni che intrattiene con il mondo.

Del resto la stessa parola *implicitus*, nelle sue radici etimologiche, racchiude il senso di ciò che è nascosto e avvolto nell'apparente e sono, in tal senso, belle le suggestioni di Loredana Perla quando, nel delineare con efficacia i principi di una didattica dell'implicito, recupera le parole di Orlando che commentando *Il Gattopardo* scriveva: "la verità insomma non può o non deve stare nelle parole, bensì dietro le parole, in un retroterra di sottintesi e di allusioni […]. Chi non è capace di percepire o di interpretare rettamente i sottintesi e le allusioni altrui, è un ingenuo" (Perla, 2010, p. 14).

Lo sanno bene coloro che praticano un approccio clinico per leggere, interpretare e progettare formazione e prima ancora studiosi come Foucault che in *Nascita della clinica* (1969) affermava che per comprendere la malattia, nel nostro caso per comprendere l'essere al mondo e la formazione dell'uomo e della donna, bisognasse coltivare e sviluppare uno sguardo che varcasse i limiti dello stesso visibile di superficie, per trovare la verità nelle profondità invisibili dei tessuti.

La consapevolezza, ormai scientificamente fondata, dell'integrazione tra emozione e ragione, tra vita emotiva del soggetto e vita cognitiva, e l'idea stessa, proposta per esempio dalla Nussbaum, che le emozioni siano dei "giudizi di valore" sulle cose e sul modo e di come queste orientino nella scelta e nella gestione della "crisi", portano a constatare come, evidentemente, ogni comportamento sia fortemente dettato da valori, credenze, scopi più o meno dichiarati, sensibilità e memorie.

Lo stesso Dewey (1965) nel ricostruire il processo del pensiero aveva invitato a riflettere su come "nel perseguire una catena continuata di pensieri una persona fa uso, senza pensarvi esplicita-

mente su, di alcuni sistemi di idee (che quindi restano allo stato inespresso, 'inconscio'), proprio come avviene nelle conversazioni con gli altri. Un qualche contesto, una qualche situazione una qualche idea direttiva domina così profondamente le sue idee esplicite che essa non ha bisogno di formularle ed esporle consapevolmente. Il pensiero esplicito procede nell'ambito di ciò che è implicito" (p. 387).

Gli impliciti, tuttavia, devono essere oggetto di una intenzionata azione che li porti alla luce. Devono essere decostruiti, analizzati criticamente, metabolizzati per diventare energia e origine di nuovi progetti di sviluppo epistemologici, personali e comunitari. Non va infatti sottaciuto che, quando non problematizzati, gli impliciti possono essere la morte della pedagogia come sapere, la morte della pedagogia come pratica. Ma possono essere, ancor di più, fine della democrazia, della comunità, della relazione educativa e umana, morte del Politico, delle istituzioni educative, formative, sociali perché possono paralizzare il pensiero, reiterare ideologie dominanti dogmatiche, misconoscere le differenze e la pluralità.

A tal proposito Mariani (2000) rintraccia nel modello pedagogico critico e decostruzionista il "dispositivo efficace per lo smascheramento dei condizionamenti nascosti […] e per il loro superamento in direzione di un pensiero caratterizzato dalla 'differenza' e dalla 'disseminazione'" (p. 18).

Si tratta di passaggi e istanze di un "approccio progettuale" che, in tutta evidenza, tenta di cogliere il valore di quei saperi che spesso sfuggono alla possibilità stessa di una formalizzazione e strutturazione, di quel che "è nascosto nelle pieghe dell'ordinario, nelle abitudini dei silenzi inattesi, nell'enigma di ciò che resta sotto la superficie di una comunicazione apparente" (Perla, 2010, p. 89). È proprio quel nascosto, quell'avviluppato nelle pieghe dell'esperienza che costruisce la memoria del soggetto e di una collettività. Lì dove l'esperienza e l'interazione diventano elementi ineludibili. Ha infatti scritto Jedlowski (2002) che "memoria collettiva di un gruppo è […] un insieme di rappresentazioni del passato che vengono conservate e trasmesse fra i suoi membri attraverso la loro interazione. Aneddoti, racconti, storie di vita, proverbi e frasi fatte, istruzioni per la vita pratica, modi di dire e simboli comuni diventano insieme di elementi che sorgono nell'interazione e si impongono a ciascuno come una risorsa in qualche modo codificata" (p. 50).

3. Lo sguardo micropedagogico della "parola"

"Gran parte degli impliciti […] è totalmente 'impermeabile' agli approcci di tipo naturalistico-positivi", così scrive Loredana Perla (2010, p. 91) richiamando, quanto diceva Bruner in riferimento al pensiero paradigmatico e narrativo. Lo studioso, a tal proposito, affermava che il pensiero e lo sguardo paradigmatici sono volti a una spiegazione e lettura della realtà secondo il criterio di verità (vero/falso), mentre lo sguardo narrativo-interpretativo si apre alla possibilità, alla plausibilità e legge la realtà nella prospettiva della molteplicità dei punti di vista, della soggettività.

Si tratta di uno sguardo micropedagogico, direbbe Demetrio (2000), utile a "cercare l'invisibile o ciò che sfugge al raggio di possibilità della vista comune; ingrandire il frammento per entrare nel suo mondo; scoprire reti e connessioni assolutamente impercettibili a occhio nudo tra le parti del particolare (la trama); entrare in contatto con l'osservato e, con lui, rendere più evidente il desiderio o la necessità di comprendere e modificare la situazione" (p. 86).

In tale prospettiva bisogna insegnare e imparare a interrogare quel mondo degli impliciti, "esercitare la fenomenologia del nascosto" (Perla, 2010, p. 98) per poter decostruire i significati e interpretare le esperienze, anche quando solo immaginate, e per poter consentire al soggetto stesso di acquisire competenze progettuali e "previsionali".

In questo, gli alfabeti narrativi, nelle molteplici forme attraverso le quali si possono praticare, divengono "spazio" e "tempo" in cui attualizzare nuove interpretazioni del mondo, in cui ciascun soggetto può dare significato e senso al proprio esistere.

La narrazione implica l'interpretazione e la trasformazione del mondo, un mondo che è sempre condiviso con colui che ascolta. È la dimensione della reciprocità a connotarla, quel lavoro di rico-

noscimento dell'altro che si impara ad accogliere nel rispetto dei modi di essere che ad esso sono propri ma, sempre, nella misura in cui tale apertura non comprometta la stessa possibilità di realizzarsi del dialogo stesso.

Il narrare, si configura, così, come pratica che richiede l'impegno alla messa in atto di una relativizzazione dei pensieri e degli stili di relazione, delle culture e delle categorie interpretative che, implicitamente o esplicitamente, caratterizzano nel profondo le possibilità di ciascuno di riconoscere l'altro differente nella autenticità del suo essere soggetto-persona.

A partire da tali considerazioni assumiamo come dato condivisibile che è principalmente nella parola che possiamo portare alla luce quel che è implicito. Permette di dare consistenza a ciò che spesso è intangibile.

"La parola, infatti – ha scritto Stefano Ferrari (1994) – sembra possedere una speciale funzione catalizzatrice, essendo essa insieme veicolo e espressione di quel processo di elaborazione psichica che consiste, innanzitutto, nel dar stabilità e consistenza a ciò che passa per la mente" (p. 7).

Calvino (1987) aveva ben spiegato come la scrittura e la narrazione fossero un modo efficace per mettere insieme i pezzi del complesso puzzle di un "mondo scritto" e un "mondo non scritto", "far passare delle cose attraverso di me, delle cose che magari vengono a me dalla cultura che mi circonda, dalla vita, dall'esperienza, dalla letteratura che mi ha preceduto […]. È per questo che scrivo. Per farmi strumento di qualcosa che è certamente più grande di me e che è il modo in cui gli uomini guardano, commentano, giudicano, esprimono il mondo: farlo passare attraverso di me e rimetterlo in circolazione. Questo è uno dei tanti modi con cui una civiltà, una cultura, una società vive assimilando esperienze e rimettendole in circolazione" (pp. 8-9). Scrivo, aveva aggiunto qualche anno più tardi per imparare l'"esperienza della vita", "devo riuscire a immaginarmi il lento accumularsi dell'esperienza. E questo posso farlo solo nella pagina scritta, dove spero di catturare almeno qualche traccia d'un sapere o d'una saggezza che nella vita ho sfiorato appena e subito perso" (Calvino, 2002, p.133).

In tal modo la narrazione, orale o scritta, diventa occasione e opportunità per non lasciare all'oblio quel sapere e quella saggezza della vita che l'esperienza stessa ha generato tanto nei soggetti intervistati quanto nei ricercatori.

Il lavoro narrativo può divenire laboratorio di memoria, acquisire un implicito valore civile, culturale ed esperienziale: portare alla luce le memorie che hanno evidentemente condizionato l'essere al modo degli uomini e donne coinvolte; di riflettere, attraverso la parola scritta e orale, come in uno specchio, l'esperienza concreta, l'esperienza di vita, di lavoro, di partecipazione sociale e politica.

Ridando parola all'azione e all'esperienza, interrogando le storie di vita personali e collettive è possibile promuovere una riflessività personale che ha concorso a dipanare le trame complesse dell'"inconscio pratico" che opera costantemente sulle nostre scelte, confermando che "qualsiasi azione complessa, anche se in apparenza è logica e tecnica, implica, per essere messa in atto, un funzionamento inconsapevole" (Perrenoud, 2001).

L'improvvisazione è un'illusione, avrebbe a questo punto ricordato Bordieu, poiché ogni azione, ogni comportamento non è mai un frutto asettico della sola nostra volontà, o forse, è la nostra stessa volontà a non essere così asettica come crediamo che sia, nessuno più probabilmente davvero improvvisa perché contenitore di impliciti personali, culturali che si manifestano nell'esperienza quotidiana. La consapevolezza di tale illusione passa, allora, da un processo riflessivo di presa di coscienza degli impliciti personali, emotivi, culturali che giacciono nel sottosuolo delle nostre vite e prende forma attraverso la parola. Per gli intervistati come per i ricercatori.

La parola che si fa narrazione e, giocando tra origini e utopie, mette insieme i pezzi di una identità complessa, personale e sociale, del soggetto ridona senso e significato oltre che all'esperienza personale anche all'essere parte e all'"essere insieme" dell'esperienza storica.

La narrazione della singola storia può "salvare il passato": "si racconta per qualcuno e a qualcuno, e la finitudine della propria vita è lenita anche dalla relazione che narrando si instaura, dalla comunità che narrando si costruisce" (Jedlowski, 2009, p. 95). Perché processi individuali e collet-

tivi di costruzione dell'identità non possono prescindere dai processi impliciti che innervano l'esperienza e la conoscenza.

4. Self-study, riflessività e "ritorni di esperienza"

E se l'esercizio narrativo può essere personale ed episodico, esso può, come del resto l'accreditata letteratura sul tema ci dimostra, rivelarsi anche strumento di formazione intenzionale e di ricerca sistematica in molteplici ambiti formativi.

Per la scienza pedagogica, in particolare, la narrazione si rivela strumento importante per esplorare e scandagliare la complessità del soggetto e della sua esperienza formativa, per cogliere la problematicità di tale esperienza, il rapporto del soggetto con i contesti che vive e abita e per individuare capisaldi utili a riprogettare identità, professionalità, contesti, gruppi, ecc.

Fatte queste premesse, in tale sede non vogliamo scendere nello specifico delle molteplici applicazioni che tale approccio può avere nella ricerca e nella formazione pedagogica, quanto piuttosto offrire uno sguardo metodologico di insieme che possa offrirsi come trasversale e traducibile pur in contesti e con soggetti differenti.

Solo a titolo esemplificativo pensiamo alle ricerche sugli impliciti, sulle emozioni, sulla motivazione degli alunni, sulla costruzione di profili professionali, agli studi sull'orientamento organizzativo, agli studi e alle ricerche sulla career construction, sull'orientamento narrativo, sulla Total Quality, sulle relazioni professionali, fino agli studi sul marketing narrativo ecc. che hanno fatto del momento narrativo uno straordinario momento di ricostruzione storica ma soprattutto di opportunità comunicativa, formativa e trasformativa per i singoli e per i gruppi.

Gli studi di Massa, Riva, Mortari, Demetrio, Batini, Kaneklin e Scaratti, ecc. ma prima ancora di Bruner, così come gli studi di Quaglino, Fontana, Dato, Senge, Goleman, ecc. sulle organizzazioni o ancora gli interessanti studi sulla medicina narrativa di Bert, Bucci, Zannini, ecc., di Natoli, Jedlowskj, Smorti ma anche di Le Goff, se consideriamo i suoi studi sulla Nouvelle Histoire, ci hanno ampiamente dimostrato come caratteristica dell'essere umano è proprio la sua narratività e come essa prenda corpo nei molteplici tempi e luoghi in cui esso vive e si riveli bussola orientativa e progettuale per l'*empowerment* personale ma anche organizzativo e di comunità, per fondare e creare storie.

Uomo e donna sin dai primi anni di vita si formano con e nelle relazioni con il mondo che donano ad esso senso e significato e sono messi nella condizione di fare della narrazione dell'esperienza opportunità di crescita, di trasformazione, di cura di sé e dell'altro.

Ora, tali considerazioni sull'essenza dell'umanità e della sua formazione narrativa hanno evidentemente condizionato anche lo sviluppo di metodi e strumenti di ricerca e formazione che proprio tale narratività vogliono tutelare ma soprattutto capitalizzare e rendere generativa.

È così che nella scuola come nei luoghi informali e non formali e oggi anche nei contesti organizzativi è sempre più chiara la consapevolezza che attraverso la narrazione sia possibile esercitare pratiche euristiche, meglio conoscere i bisogni formativi del soggetto e progettare cambiamento.

È, dunque, la ricerca stessa che si fa narrativa e che si prefigge l'obiettivo metodologico di promuovere e favorire uno sguardo "clinico-ermenutico-progettuale" che, prendendo le mosse dalla capitalizzazione dell'unicità e irripetibilità delle storie di vita dei singoli, possa generare una nuova conoscenza e memoria andando ad indagare alcune variabili peculiari e procedendo ad un lavoro di interpretazione e decostruzione dei significati emersi.

Tale approccio metodologico si fa sempre più necessario, anche a fronte di nuovi modelli interpretativi ed epistemologici del reale che enfatizzando la *relevance* (la corsa a ciò che è utile), le pratiche dell'oblio, del rimosso, della dimenticanza promuovono forme di "assenza", di misconoscimento e di omologazione, di addestramento passivo, rilevano bisogni apparenti e superficiali.

Così come scriveva Benjamin (1976) "è come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze" (p. 235).

Al contrario, l'esercizio di uno sguardo narrativo sul mondo e la volontà di coglierne la sua unicità e irripetibilità apre, invece, alla possibilità di riconoscere la ricchezza delle singole storie di vita, coltivare pratiche del ricordo, della memoria, del pensiero critico e del pensiero creativo, risorse di coscientizzazione, di partecipazione e di sviluppo di competenze progettuali e previsionali che aiutino a posizionarsi "dalla parte delle radici", a re-imparare a "scambiare esperienze" aprendosi al futuro, non abbandonandosi all'oblio di sé e dell'altro.

"Cancellare ha anche a che fare con nascondere, occultare, depistare, confondere le tracce, allontanare dalla verità, distruggere la verità. Si è voluto spesso impedire che le idee circolino e si affermino, si è voluto (e si vuole) limitare, far tacere, consegnare al silenzio e all'oblio. Qui l'invito o la costrizione alla dimenticanza hanno a che fare con le ortodossie, con il tentativo di costringere ogni possibile pensiero entro un'immagine irrigidita e paranoicale del mondo" (Rossi, 1991, p. 25).

Ri-cordare, invece, è un "riportare al cuore", dare voce e senso alle proprie appartenenze, attraverso le storie singolari di vita: un lavoro individuale e personale ma anche efficace processo di recupero di documenti storico-antropologici che, come spiega Ferrarotti, sono anche "sedimentazione del vissuto" (Ferrarotti, 1996, p. 118).

A partire da tale cornice epistemologica, uno dei metodi di ricerca e formazione che ci paiono più efficaci perché utilizzabile in differenti contesti è il metodo del *self-study* "centrally concerned with seeking to understand relationship between the knower and the known as well as seeking to understand what is the form and nature of the reality" (Tidwell, Heston & Fitzgerald, 2009, p. XIII).

Conosciuto soprattutto come metodo di formazione e ricerca in ambito scolastico per lo sviluppo di una riflessività docente (Samaras & Freese, 2009), esso, a nostro parere, si offre come metodo utilizzabile anche in altri contesti per lo sviluppo della riflessività professionale o per l'esercizio di competenze metaemotive e metacognitive di comprensione del proprio processo di conoscenza se, come annota Bakker, caratteristica di tale metodologia è proprio la dimensione personale e al contempo relazionale su cui esso lavora, ma anche la sua non linearità e la sua multidimensionalità e multifattorialità prestandosi all'uso di più strumenti e in contesti appunto differenti.

Si tratta di un metodo fondamentalmente orientato a trasformare "dati" in "scoperte" a partire da una approfondita riflessione sulle proprie "pratiche" e dunque anche sulla relazione che il soggetto costruisce con il contesto in cui agisce.

Ci sono differenti e complementari approcci all'utilizzo del metodo. Esso può prevedere l'utilizzo di interviste, piuttosto che di esperienze personali, di strumenti di partecipazione e condivisione, di autobiografia o di alfabeti artistici. L'obiettivo rimane sempre però quello di promuovere: una attenzione mirata al sé e dunque alla storia di vita del singolo; la condivisione e il confronto con le esperienze altrui e dunque la natura collaborativa del metodo; l'esercizio e l'utilizzo del racconto orale e scritto individuale e/o di gruppo.

E ciò proprio a partire dalla consapevolezza che il metodo è:

- personal situated inquiry;
- critical collaborative inquiry;
- improved learning;
- trasparent and systematic research process;
- knowledge generation and presentation (Samaras, 2011, p. 10).

Il metodo fa proprio un approccio auto-etnografico che mira a orientare l'attenzione del soggetto sulla descrizione della sua quotidianità. Il termine auto-etnografia rimanda, secondo quanto precisato da Hayano (1979) allo "studio e il racconto che un antropologo fa del contesto culturale di cui fa parte". Nel nostro caso in particolare rimanda alla possibilità del soggetto di raccontare la propria stessa esperienza secondo un metodo riflessivo e con uno stile narrativo, intendendo con ciò l'autoetnografia "como una estrategia metodológica y teórica para ahondar la comprensión de diversas perspectivas y para crear oportunidades de diálogo e interacción […]. La autoetnografia sirve para identificar las perspectivas de un autor en relación a las perspectivas de otros, a establecer un

proceso de diálogo e identificar situaciones críticas y para confrontar mitos y sesgos creados por una aparente homogeneidad. Bajo este proceso, las perspectivas homogéneas ya identificadas y la comunicación estimulada por la autoetnografia se van transformando hacia la compresión de la diversidad individual" [1].

Per non nascondere e occultare, ma al contrario per "riportare al cuore" e salvare le storie, muovendosi nello spazio della relazione tensionale tra *Erfahrungsraum* (inteso come "spazio dell'esperienza") ed *Erwartungshorizont* (inteso come "orizzonte dell'attesa"), che, secondo Koselleck (2007) sono le "condizioni di possibilità delle storie: l'esperienza come 'passato presente' e l'attesa come 'futuro presentificato'", il metodo del *self-study* aiuta a garantire il raggiungimento di quelli che, secondo Ricoeur, sono i tre livelli fondamentali di uno sguardo storico-critico, ma anche clinico e, come lui stesso dice, "terapeutico":

- il livello documentario della ricerca;
- il livello esplicativo della spiegazione;
- il livello interpretativo della scrittura storiografica (Ricoeur, 2004).

Tre livelli che trovano corrispondenza nelle tre azioni fondamentali dello stesso self-study:

- individuazione delle variabili di studio (ricerca dei dati);
- esplicitazione e analisi dettagliata delle variabili individuate (spiegazione);
- interpretazione, decostruzione dei significati e co-costruzione di nuovi significati (interpretazione delle storie di vita e resoconto dei dati idiografici).

Come ha precisato Assmann (1997), "la cultura del ricordo [diremmo anche la cultura dell'esperienza] fa parte della progettazione e della speranza, ossia della formazione […] di un tempo sociale" (p. 7) perché interconnette memoria, identità e contesto.

L'identità personale e dei gruppi, d'altronde, si costituisce continuamente nel tempo della vita. Non esiste, infatti, una "identità invariabile", esistono, invece, identità narrative che si svolgono ed evolvono nel cambiamento. Ma ciò significa saper costruire nessi e riannodare le trame del passato in vista di un orizzonte progettuale. Memoria e futuro sono, dunque, inseparabili: "noi ci troviamo sempre fra il riepilogo di noi stessi, la volontà di dare un significato a tutto ciò che ci è capitato, e la proiezione nelle intenzioni, nelle aspettative, nelle cose da fare" (Ricoeur, 2000).

Nel sottosuolo della Grande Storia, dietro le grandi idee, i grandi eventi, si celano sempre altre *memorie dal sottosuolo*: latenze misteriose, biografie cognitive, emotive, relazionali uniche e irripetibili nella loro originalità che aprono al cambiamento e alla trasformazione.

Guy Le Boterf (2008) ha segnalato come le "lezioni dell'esperienza" tendono sempre più a costituire oggetto di un investimento formale in ambito formativo (p. 186). Si tratta di "ritorni di esperienza" che, evidentemente, si rivelano, come gli stessi teorici dell'apprendimento hanno evidenziato, eventi focali formativi per eccellenza, "ritorni" *di* e *all*'esperienza, sguardi "dalla parte delle radici" che si attivano facendo della ricerca di tali ritorni una "missione" oltre che umana, culturale, sociale e formativa (Demetrio, 2005, p. 116).

Per gli adulti l'esercizio narrativo è processo di conquista di una soggettività, di un ruolo all'interno della propria sfera sociale, per i più giovani le "storie" hanno il potere di unire, di fare da transito tra generazioni, di divenire strumento di "ammaestramento intergenerazionale".

Dunque lo strumento del *self-study* si offre come uno degli strumenti efficaci da utilizzare nel processo complesso delle biografie narrative portando alla luce alcuni di quegli impliciti, quei non detti che possono contribuire a costruire "vicende di culture" oltre che "vicende personali".

Pratiche, queste, che hanno attivato quella *pensosità critica sull'esperienza*, di cui parla Luigina Mortari, e che si configura come atto di riflessione e di presa di consapevolezza sull'essere al mondo di un soggetto, in cui spesso viene anche volutamente perpetuato l'esercizio alla dimenticanza. Nella convinzione che "dialogue and conversation are vital to us in understanding ourselves and our

practice. This is based on several position concerning the nature of the self, knowledge and the role of language in constructing knowledge. Identity is dialogical" (Tidwell et al., 2009, p. 8).

Il *self-study* permette, con ciò, di recuperare quello spazio generativo di nuove memorie, di nuove "alleanze" che si alimentino di una reciprocità ermeneutica tra l'io e il noi praticando quello scambio di esperienze intenzionale che passa attraverso la narrazione.

L'approccio narrativo e autoetnografico è, allora, strumento di ampia e plurilaterale comunicazione che, se da un lato contribuisce a far uscire dall'isolamento il singolo e riportarlo "in formazione", dall'altro contribuisce a costruire relazioni e a innescare processi di generatività diffusa e solidale.

Senza mai dimenticare con ciò che esiste un sottile limite tra visibile e invisibile, ed è, spesso, inafferrabile. E che quell'inafferrabile non è detto che debba, eticamente, sempre esserlo. Ci piace assumere per certo che "l'umano troppo disinfettato – diceva Rainer Maria Rilke – deve farci paura. Nulla, allo stesso modo, ci è dato della nostra vicenda personale comprendere e di noi, oltrepassati gli anni della prima crescita […]. È dall'ammettere che non tutto (di noi) potremo mai arrivare a capire che si origina un nostro, tutto nostro, sapere maturo in grado di flettersi sulla propria condizione" (Demetrio, p. 10).

Note

[1] La Autoetnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual en la Escuela Martha Montero – Sieburth Universidad de Massachussets – Boston Investigadora Visitante en el Instituto para el Estudio de Etnias y la Inmigración Universidad de Amsterdam. Disponibile in:
http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf.

Bibliografia

Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia.

Assmann, J. (1997). *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*. Torino: Einaudi.

Batini, F. (2011). S*torie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori Editore.

Benjamin, W. (1976). Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov, in "*Angelus Novus*". Torino: Einaudi.

Calvino, I. (1987). Intervista con gli studenti di Pesaro, 11 maggio 1983. "*Il gusto dei contemporanei*", quaderno 3, 8-9.

Calvino, I. (2002). Perché scrivete. In Id., *Mondo scritto e mondo non scritto*. Milano: Mondadori.

Clandinin, D., & Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Delai, N. (Ed.). (2004). *Capitalizzare la formazione implicita in azienda*. Milano: FrancoAngeli.

Demetrio, D. (2000). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D. (2005). *In età adulta*. Milano: Guerini.

Dewey, J. (1965). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.

Ferrari, S. (1994). *Scrittura come riparazione*. Roma-Bari: Laterza.

Ferraro, G. (2015). *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno "storytelling"*. Roma: Carocci.

Ferrarotti, F. (1986). *La storia e il quotidiano*. Roma-Bari: Laterza.

Ferrarotti, F. (1997). *Storia e storie di vita*. Roma-Bari: Laterza.

Foucault, M. (1969). *Nascita della clinica*. Torino: Einaudi.

Jedlowski, P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità. Memorie e società nel XX secolo*. Milano: Franco Angeli.

Jedlowski, P. (2009). *Il racconto come dimora*. Torino: Bollati Boringhieri.

Kaneklin, C., & Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Mialno: Raffaello Cortina.
Koselleck, R. (2007). *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*. Bologna: Clueb.
Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
Mariani, A. (2010). *La decostruzione e il discorso pedagogico*. Pisa: Ets.
Massa, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito*. Brescia: La Scuola.
Perrenoud, P. (2001). *Developper la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF éditeur.
Pinto Minerva, F. (2001). La città come risorsa formativa. In F. Pinto Minerva (A cura di), *A scuola di città*. Bari: Progedit.
Ricoeur, P. (2004). *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*. Bologna: Il Mulino.
Ricoeur, P. (2000). Intervista a F. Ewald. *Corriere della sera*. 9 settembre 2000.
Rossi, P. (1991). *Il passato, la memoria, l'oblio*. Bologna: Il Mulino.
Samaras, A. (2010). Explorations in using arts-based self-study methods. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23, 719-736.
Samaras, A. P. (2011). *Self. Study Teacher Research*. California: Sage Publication.
Smorti, A. (2003). L'autobiografia tra memorie individuali e memorie collettive: un approccio culturale. In I. Gamelli (A cura di), *Il prisma autobiografico*. Milano: Unicopli.
Taylor, M., & Coia, L. (2009). Co/autoethnography. In C. Lassonde, S. Galman & C. Kosnik, *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (pp. 169-186). Rotterdam: Sense Publishers.
Tidwell, D. L., Heston, M. L., & Fitzgerald, L. M. (Eds.). (2009). *Research Methods for the Self-Study of Practice*. Springer: USA.

SAGGI

Tra echi e silenzi. Elisa Springer e il potere della parola

di *Barbara De Serio*
Università degli Studi di Foggia

Abstract

Il contributo ripercorre brevemente il contenuto dei romanzi autobiografici di Elisa Springer, ebrea sopravvissuta alla persecuzione nazista, per analizzare il potere catartico della narrazione e il valore delle storie di vita come strumento di rinascita personale.

In modo particolare vengono approfonditi due romanzi autobiografici, *Il silenzio dei vivi* e *L'eco del silenzio*, attraverso i quali viene analizzato il ruolo della memoria e delle storie, che servono per ricostruire la propria vita passata, per comprendere il suo legame con il tempo presente e per progettarsi nel futuro. In altri termini, per conservare il senso della propria identità, che acquista potere quando chi narra riesce a prefigurarsi un futuro differente, cogliendo nel racconto della propria vita un dispositivo pedagogico-formativo. Dopo più di cinquant'anni la Springer ha deciso di voltarsi indietro e di ripercorrere il periodo più buio della sua vita, durante il quale ha sperimentato l'orrore e la brutalità del mondo, chiusa più di un anno in un campo di sterminio nazista, in cui più volte si è trovata a lottare tra la vita e la morte. Un'esperienza di miseria umana che le ha sottratto l'identità ed è proprio questo il motivo per cui decide di raccontarsi, affidando all'autobiografia il bisogno di "ricostruire" la propria vita e riappropriarsi di sé. Nel contributo ci si sofferma in modo particolare sulla capacità curativa delle storie di dolore, che consentono di affrontare la sofferenza, di liberarsi di stati d'animo negativi esteriorizzandoli e imparando a elaborarli e che più di altre narrazioni rendono l'individuo consapevole delle proprie risorse cognitive ed emotive.

Spesso proprio i ricordi negativi, quelli che fanno soffrire fino quasi ad annullare la propria esistenza, rappresentano il principale motore di cambiamento e di proiezione nel futuro, alla ricerca di nuove evoluzioni della propria biografia. Mai come in questi casi ricordare e raccontare il passato può essere utile per apprezzare maggiormente il presente e imparare utopicamente ad aprirsi al possibile.

The contribution briefly reviews the contents of the autobiographical novels of Elisa Springer, a Jewish survivor of Nazi persecution, to analyze the cathartic power of storytelling and the value of the life stories as a personal renaissance instrument. In particular the contribution explores two autobiographical novels, *Il silenzio dei vivi* and *L'eco del silenzio*, and analyzes the role of memory and stories, that are used to rebuild past life, to understand present time and to make plans in the future. In other words, to preserve a sense of identity, that acquires power when the narrator manages to prefigure a different future, taking into story of his life an educational-training device. After more than fifty years Springer has decided to turn back and retrace the darkest period of her life, during which she experienced the horror and brutality of the world; she was closed more than a year in a Nazi death camp, in which several times has found itself struggling between life and death. Experience of human misery that has stolen her identity and this is the reason why she decides to tell her stories, autobiography entrusting the need to "rebuild" her life and regain herself. The desire to tell her stories after decades of silence is closely linked, in the novel of Springer, to need for research ties, which have irretrievably broken for war and the Nazi extermination, but that Springer has kept in her memory.

The contribution analyzes the healing ability of the stories of pain, that help overcome the suffering and help to break free of negative moods learning to process them and make the individual aware of his resources cognitive and emotional.

Often negative memories, that do suffer until almost canceling out the existence, represent the main engine of change and projection into the future, looking for new developments of our biography. In these cases remember and tell the past can be useful to better appreciate the present and learn to open to possible utopian.

1. Una storia di "non detti"

"Affido questo libro a tutti i ragazzi che avrei voluto conoscere, agli altri che ho incontrato, conosciuto, amato e che da me hanno voluto sapere […] La loro attenzione, le manifestazioni di affetto, la loro ansia di non dimenticare, l'esigenza di libertà e rispetto per l'uomo sono diventati punti fermi, irrinunciabili, su cui costruire un mondo, una società fatta di libertà e non di schiavitù, di giovani liberi e fratelli, giovani che sapranno trovare il modo e forse il tempo di spiegare agli altri e a noi: se e dove abbiamo sbagliato. Loro saranno i veri giudici del nostro passato e del loro domani. Affido al loro verdetto la storia della mia vita" (Springer, 2013, p. 7) [1].

Si apre così una delle autobiografie più profonde che la storia conserva, un vero e proprio racconto di vita, nel duplice senso che si è soliti attribuire alle storie: una memoria che ripercorre i momenti più significativi dell'esistenza e che nella ricostruzione di questi ricordi consente di conferire senso alle storie narrate, un inno alla vita e a tutti coloro che lottano quotidianamente per vivere, che credono nelle proprie capacità di far fronte alle difficoltà e che attivano continuamente risorse per rafforzare il senso della propria individualità.

Le storie servono a ricostruire la propria vita passata, a comprendere il suo legame con il tempo presente e a progettarsi nel futuro per conservare il senso della propria identità, che acquista potere quando chi narra riesce a prefigurarsi un futuro differente, cogliendo nel racconto della propria vita un dispositivo pedagogico-formativo. Non è forse il rischio di perdita della propria identità che spinge l'essere umano ad avviare continue riprogettazioni del sé alla ricerca di nuove prospettive di senso? È quanto sostiene Elisa Springer, autrice del noto romanzo autobiografico *Il silenzio dei vivi*, cui si è deciso di dedicare il presente contributo [2]. Dopo più di cinquant'anni la Springer, ebrea vittima della persecuzione razziale, ha deciso di voltarsi indietro e di ripercorrere il periodo più buio della sua vita, durante il quale ha sperimentato l'orrore e la brutalità del mondo, chiusa più di un anno in un campo di sterminio nazista, in cui più volte si è trovata a lottare tra la vita e la morte. Un'esperienza di miseria umana che le ha sottratto l'identità – come lei stessa racconta – rendendola "schiava di un numero" (Springer, 2013, p. 112) [3], "prigioniera del nulla" (Springer, 2013, p. 112), vittima della sua stessa esistenza, che non poteva che offrirle solitudine e silenzio. A volte però il senso di solitudine, legato alle svariate forme di violenza che generano il silenzio, è più forte dell'istinto di distruzione e diventa desiderio di ripresa, miracolo di una vita che può nascere dalle macerie della morte. Così è stato per la Springer, che a un certo punto della sua vita ha sentito il bisogno di raccontare l'abisso di barbarie e crudeltà di cui è capace l'essere umano per liberarsi del peso ingombrante dei suoi ricordi e offrire un riscatto alle generazioni passate e un motivo di speranza per quelle future. "Oggi più che mai – scrive la Springer in riferimento al genocidio nazista – è necessario che i giovani sappiano, capiscano e comprendano: è l'unico modo […] per costruire un mondo migliore […], in cui uomini liberi, capaci e non schiavi della propria intolleranza, abbattendo i confini del proprio egoismo avranno restituito, alla vita e a tutti gli altri uomini, il significato della parola libertà" (Springer, 2013, pp. 9-10).

La Springer si rivolge alle nuove generazioni; a loro consegna i racconti di una vita, perché i giovani sono i figli "delle macerie della nostra esistenza" (Springer, 2013, p. 19), la rappresentazione simbolica della rinascita, mediatori tra un presente che si confonde spesso col passato e un futuro che si impone "sulle miserie della morte" (Springer, 2013, p. 119). Una scelta nella quale è evidente la dimensione sociale della narrazione e la sua capacità di educare alla socialità e di farsi incontro di generazioni (Demetrio, 2003).

La volontà di raccontarsi – scrive Jerome Bruner (1991/1992) – non nasce solo dal bisogno di costruire i significati delle storie che si raccontano. È la possibilità di collocare valori nuovi nel consueto scenario mentale che spinge a mettere in discussione il presente e quindi a rivedere il passato nel quale il presente affonda le sue radici. Spesso proprio i ricordi negativi, quelli che fanno soffrire fino quasi ad annullare la propria esistenza rappresentano il principale motore di cambiamento e di proiezione nel futuro, alla ricerca di nuove evoluzioni della propria biografia. Mai come in questi casi ricordare e raccontare il passato può essere utile per apprezzare maggiormente il presente e imparare utopicamente ad aprirsi al possibile. In questo caso è anche più evidente il potere catartico della narrazione, che si manifesta nella sua capacità di educare l'io narrante a prendere le distanze dalla storia narrata, non per allontanarsene emotivamente, ma per provare a vivere diversamente e con maggiore maturità le emozioni ad essa connesse. La parola serve dunque a rielaborare la sofferenza e a conferire nuovi nomi e nuovi volti a esperienze desolanti. Scrive Antonella Bolzoni, recuperando la capacità curativa dei racconti dolorosi: "il conforto recato dalla narrazione risiede nella possibilità di esteriorizzare il problema in una sorta di liberazione data dall'espulsione simbolica dei fantasmi interiori" (Demetrio, 1999, p. 39).

2. Raccontarsi: tra bisogno di radici e paura di essere viva

Il desiderio di raccontarsi dopo decenni di silenzio è strettamente collegato, nel romanzo della Springer, a un bisogno di ricerca di legami, che si sono irrimediabilmente interrotti a causa della guerra e dello sterminio nazista, ma che l'autrice ha sempre conservato nella memoria e che riaffiorano nel momento in cui suo figlio le manifesta la volontà di ripartire da quelle radici per dare voce al silenzio di sua madre e di chi come lei si è rifiutato di parlare per il timore di non essere compreso.

Un'influenza significativa nella scelta di volgersi nuovamente al passato per provare ancora una volta a ricostruire esperienze di vita atroci e vissuti emotivi laceranti deve averlo senza dubbio esercitato il suo ritorno ad Auschwitz due anni prima della pubblicazione dell'autobiografia, scritta per ricordare a se stessa che prima di morire ha avuto la fortuna di rinascere: "mi sono ritrovata libera di camminare in quel deserto di morte senza speranza, libera di piangere la mia solitudine" (Springer, 2013, p. 119). Un viaggio nel quale è possibile leggere il bisogno di prendersi cura di sé e dei propri ricordi, che inevitabilmente, nonostante l'angoscia di cui sono talvolta intrisi, influiscono sulla vita del soggetto, che ha bisogno anche di quel passato angoscioso per comprendere il presente e provare a riprogettarsi.

Spesso tra le pratiche del prendersi cura di sé vi è "l'attraversare spazi" (Cambi, 2010) per riflettere meglio sulle esperienze cui quegli spazi rinviano, per farsi coinvolgere più facilmente da un passato lontano. Camminando, fuor di metafora, tra i luoghi che hanno ospitato esperienze lontane, il tempo passato può più facilmente riaffiorare alla memoria, riducendo drasticamente l'arco temporale che separa l'io narrante dai vissuti emotivi e cognitivi connessi a quei luoghi. Scrive Franco Cambi (2010): "ogni luogo sollecita stati d'animo. Reclama atteggiamenti. Promuove *formae mentis*. Immergersi nell'attraversamento ci lega a quell'*habitat*, lo rende ancora nostro, ci arricchisce con le reazioni che provoca in noi" (p. 101). Ed è a questo punto, quando il percorso diventa atteggiamento interiore, riflessività, che si mette in moto un vissuto cognitivo, manifestazione della funzione formativa dell'attraversamento. A dirlo è sempre Cambi (2010): "camminare *umanizza* i luoghi […] perché ogni luogo è anche specchio […] di stati d'animo […] inquietudini interiori" (p. 102).

La Springer lo sapeva bene: per più di cinquant'anni, almeno una volta all'anno, era solita tornare a Vienna, città in cui era nata e in cui aveva trascorso gli anni più belli e più spensierati della sua vita, tra intime celebrazioni familiari in occasione delle festività ebraiche e piacevoli forme di vita mondana, che solo genitori benestanti potevano allora permettersi, consentendo alla loro unica figlia di praticare ogni forma di sport e di curare la propria passione musicale, che in tarda adolescenza la

portarono a conseguire un diploma di belle arti. Ogni anno, evidentemente, aveva bisogno di riconciliarsi con una parte del proprio passato che era rimasta a Vienna, dove la sua vita si era fermata ai tempi dell'invasione tedesca e dell'avvio delle persecuzioni ebraiche in Austria. Del resto è Vienna la città che visita per la prima volta dopo la liberazione ad opera delle truppe russe. Il percorso che avrebbe dovuto portarla in Italia dal centro di smistamento del consolato italiano di Praga prevedeva una fermata alla stazione di Vienna e lei decise di fermarsi per mettersi alla ricerca di qualche familiare sopravvissuto. E in quella stessa circostanza ha avuto la possibilità di rivisitare la sua casa, impropriamente occupata da una famiglia tedesca.

Il bisogno di attraversare spazi è legato anche alla necessità di recuperare parti di sé rimaste "altrove". Significativo il racconto dell'immagine di sé riflessa per la prima volta allo specchio dopo un anno di prigionia: "un essere che era, irrimediabilmente, cambiato dentro" (Springer, 2013, pp. 105-106). Così si descrive la Springer, che non manca di associare un vissuto emotivo a quel ricordo: "sentivo che niente mi avrebbe potuto più riportare indietro" (Springer, 2013, p. 106). Era cambiata e sarebbe cambiata ancora, ma è da quello specchio che occorreva ripartire per provare a ricostruire la sua identità, custodita a fatica e più volte messa a repentaglio. Per questo motivo ha dunque deciso di tornare sui luoghi dei grandi delitti, per "umanizzare" esperienze che di umano avevano ben poco, ma che comunque hanno avuto il potere di trasformare la storia dell'umanità.

3. Il potere dei sensi per rivivere memorie

Certa del valore formativo che gli "spazi" hanno nel processo di costruzione dell'identità e nel percorso di riprogettazione dell'esistenza, la Springer ha deciso di affidare i suoi ricordi alla pagina scritta, per "dare corpo" al proprio passato e tessere insieme le esperienze, nella consapevolezza che le parole scritte custodiscono meglio gli eventi, li sottraggono alle debolezze della propria capacità mnemonica e consentono di riattivarli ogni volta che si avverte il bisogno di rileggere parti di sé apparentemente dimenticate. Vera e propria "scrittura della maturità" (Demetrio, 1996), il suo romanzo è una risposta positiva a una situazione depressiva, "un momento di creatività ritrovata che aiuta a soddisfare l'esigenza di bilancio e di concentrazione" (Demetrio, 2003, p. 71). Pertanto risponde a un bisogno di libertà che andava evidentemente corroborato e rafforzato dalla consapevolezza di essere l'unica vera interprete della propria esistenza, libera di attribuirvi i significati che più riteneva appartenessero a ogni singolo vissuto.

"La scrittura autobiografica prende le mosse dalla necessità di risvegliare il desiderio di ritrovare (quasi di riapprendere) quel che si è vissuto col pensiero e di fermarlo sulla carta, di ricapitolare e quasi inventariare quel che si è visto, ascoltato, sentito, inventato, prodotto nel corso delle stagioni della propria vita. Tutto quello che ci ha impegnato mentalmente ed affettivamente, in una interazione strettissima. È ormai risaputo infatti che l'oblio ha meno possibilità di metterci in scacco laddove si sia stabilita un'alleanza naturale, casuale o architettata fra l'intelligenza emotiva e quella cognitiva. La scrittura autobiografica ha il potere di saldare, come poche altre manifestazioni della nostra volontà di narrarci, queste due dimensioni" (Demetrio, 2003, p. 82).

A differenza della narrazione orale la scrittura permette all'io narrante di prendere le distanze da se stesso e di guardarsi come "altro", concentrando di volta in volta l'attenzione su un aspetto diverso dello stesso ricordo, che in quanto "trascritto" rimane fermo e immobile ad attendere pazientemente che l'io lettore gli conferisca un senso. Scrive Duccio Demetrio (2003): "le parole consentono al pensiero di diventare segno visibile. Dinanzi al foglio ci si costringe a riflettere, a dare spessore all'attività della coscienza di esistere, ad autoanalizzarci. Si rende ascolto critico del proprio linguaggio interiore accanto a un insieme di emozioni che lo scrivere riattualizza come se, pur appartenendo al passato, fossero ancora vivide e presenti" (p. 72).

Il tono emotivo che accompagna i racconti della Springer è evidente anche dal frequente ricorso alle memorie sensoriali. I suoi ricordi sono legati a strumenti evocatori che hanno per la memoria un effetto di stimolazione cognitiva ed emotiva. Gli eventi da lei raccontati vengono infatti associati

a vissuti sensoriali forti e assolutamente vivi nella sua mente; non a caso i suoi ricordi riaffiorano in corrispondenza di determinate esperienze percettive: l'odore dello strudel della mamma, il sapore degli spinaci della zia, il suono del violino, del pianoforte e del violoncello che accompagnavano le frequenti riunioni familiari; qualche anno dopo nuovi odori, sapori e suoni: il fumo dei forni crematori, le zuppe, le bucce di patate, il pane nero e la carne bruciata, servita una sola volta al giorno e insufficiente anche per un solo pasto, il boato delle bombe, miseramente, incredibilmente ed erroneamente ritenute segni di una via di fuga dalla prigionia, verso la liberazione che sembrava non arrivare mai.

L'intensità di queste memorie sensoriali è talmente elevata che quando la Springer avverte il bisogno di riconciliarsi con la sua vita passata decide di ripercorrere i luoghi della sua infanzia alla ricerca dell'"odore della vita" (Springer, 2013, p. 112) che per lei quei luoghi ancora conservavano. Descrive così l'incontro con zia Lotte, sorella di sua madre, anche lei sopravvissuta alla guerra: "arrancai fino al secondo piano e col cuore che mi pulsava forte in gola e le gambe che tremavano per l'emozione, suonai il campanello. Non sapevo chi mi avrebbe risposto, ma speravo disperatamente che fosse mia zia e, quando da dietro la porta mi parve di riconoscere la sua voce, mi lasciai andare a un pianto dirotto. Dopo tanto tempo quella *voce* mi riportava alla famiglia, alle mie origini […]. Il suo dolce e intenso abbraccio, l'*odore* familiare della casa, i raggi di luce che filtravano dalle persiane socchiuse mi riportarono presto in una dimensione di pace, che credevo persa per sempre" (Springer, 2013, p. 108) [4].

Sensazioni ancora più forti, sempre legate a memorie sensoriali, quelle che accompagnano la Springer sulla strada verso la casa in cui viveva con i suoi genitori prima della guerra: "la 'mia casa' è lì, di fronte a me. Mi avvicino, il portone è aperto, provo a entrare. Attraverso il giardino e salgo sul pianerottolo. Sento *odore* di cucina e alcune *voci* che giungono dall'interno" (Springer, 2013, p. 113) [5].

Infine gli addii e la scelta di lasciare per sempre Vienna. Anche in questo racconto è intenso il susseguirsi di vissuti percettivi: "avvicinandosi alla frontiera il treno, inesorabilmente, definitivamente, mi allontanava dall'*odore* dell'erba che si diffondeva nell'aria: l'*odore* […] della mia terra" (Springer, 2013, p. 115) [6].

Quello che ne deriva è un esercizio spirituale affidato a un romanzo, che in ogni pagina conserva il valore formativo dell'approccio autobiografico: morte e rinascita, decostruzione e ricostruzione, autoformazione e formazione. Questa, del resto, la valenza educativa della narrazione: "abituare il soggetto ad ascoltare se stesso […], delineare attraverso gli eventi un senso, […] gestire quel senso in modo consapevole, critico, aperto e responsabile, […] dare al processo formativo che ne deriva un traguardo personale e vissuto e intenzionale" (Cambi, 2010, p. 91).

Il bisogno di decostruire la realtà per ricostruire un'immagine della vita "oltre" la morte è evidente anche ne *L'eco del silenzio* (2003) [7], un libro scritto a distanza di sei anni dal primo. Ricordando ancora una volta i mesi trascorsi a casa della zia dopo la liberazione, la Springer scrive: "grazie al suo affetto avevo riscoperto le mie strade, le piazze e gli odori di una primavera che stava ridando al mondo la cornice di bellezza che si rinnova ogni anno, insensibile agli orrori che sconvolgono gli uomini nelle loro follie" (Springer, 2003, p. 37). Ed è in ricordo di questa primavera che era solita dire a chi l'ascoltava che la sua vita ha avuto realmente inizio a ventisette anni, quando un nuovo mondo ha spalancato i suoi orizzonti "lasciando dietro di sé un buco nero, nel quale si agitano i fantasmi di interminabili, intime sofferenze" (Springer, 2003, p. 96). Un'età che fa da spartiacque e che la Springer ha utilizzato tutte le volte che ha avvertito il bisogno di ricostruire la propria esistenza cercando in quel frammento di passato gli strumenti necessari a riprogettarsi.

Note

[1] La prima edizione è del 1997.

[2] L'attenzione nei confronti di Elisa Springer e della sua autobiografia, che in più occasioni, quasi al termine della sua vita, ha raccontato fino a farne due romanzi, nasce dalla volontà di valorizzare un profilo di

donna che un po' per caso e un po' per scelta ha eletto l'Italia a sua "seconda patria". Sopravvissuta ai campi di sterminio nazisti, ancora ventisettenne si è trasferita in Italia. Ha vissuto gran parte della sua vita a Manduria, in provincia di Taranto, eppure pochi sono gli italiani che conoscono la sua storia e ancor meno coloro che hanno potuto fare esperienza della sua grande personalità. Articoli come questo hanno dunque lo scopo di recuperare voci poco o per nulla ascoltate, che hanno il privilegio di raccontare e denunciare quegli aspetti inediti della storia ufficiale, che i libri di testo e i documenti disponibili non raccontano e che sono strettamente connessi alla dimensione soggettiva dell'essere umano, quindi intrisi di un'elevata caratterizzazione emotiva, che le fonti orali riescono ancora "con forza" a disvelare.

[3] Il riferimento è qui all'operazione della marchiatura con cui i nazisti procedevano alla distribuzione degli ebrei nei campi di concentramento. Con un ago rovente si marchiava il braccio dei deportati e lo stesso numero veniva poi trascritto su un apposito registro, in ordine progressivo. Terribile il ricordo di questa pratica, che la Springer ha sempre cercato di rimuovere apponendo addirittura un cerotto sul suo avambraccio sinistro per "calare un sipario" sul suo passato di "vergogna".

[4] I corsivi sono miei.

[5] I corsivi sono miei.

[6] I corsivi sono miei.

[7] Questo secondo libro della Springer, curato da Mario Bernardi, è strutturato nella forma dell'intervista, che al pari delle autobiografie viene utilizzata dalla ricerca educativa come strumento per raccogliere le esperienze di vita del soggetto intervistato e per "com-prendere" il significato che il soggetto attribuisce a quelle esperienze, il suo modo di interpretarle, la sua capacità di rielaborare i vissuti che tali esperienze contengono e di esternare le emozioni ad essi connesse (Mantovani, 1998).

Bibliografia

Bolzoni, A. (1999). I concetti e le idee. In D. Demetrio (A cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1991).

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Demetrio, D. (1995). *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

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

Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore*. Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D. (2002). *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi.

Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.

Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini Scientifica.

Freeman, M. (1993). *Rewriting the self: history, memory, narrative*. London: Routhledge.

Goleman, D. (1996). *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli. (Original work published 1995).

Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi?* Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.

Semi, A. (1985). *Tecnica del colloquio*. Milano: Raffaello Cortina.

Smorti, A. (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.

Springer, E. (2003). *L'eco del silenzio*. Venezia: Marsilio.

Springer, E. (2013). *Il silenzio dei vivi*. Venezia: Marsilio.

Striano, M. (2002). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Thompson, P. (1978). *The voice of the past: oral history*. Oxford: Oxford University Press.

Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

SAGGI

Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione

di *Paolo Di Rienzo*
Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Il contributo sviluppa i concetti di narrazione e di metodo biografico secondo l'approccio ecologico della formazione. L'ecologia è intesa in un'accezione batesoniana, in un quadro di riferimento di tipo sistemico relazionale. La formazione in un'ottica ecologica si occupa di una pluralità di dimensioni: individuali, sociali, culturali. Il discorso pedagogico basato sulla razionalità ecologica si occupa di rispondere alla complessità delle sfide del mondo contemporaneo, mettendo in evidenza la rilevanza del concetto di globalità. In un'ottica pedagogica, il concetto di globalità è di grande importanza perché non include solo le caratteristiche economiche della globalizzazione ma estende la propria accezione per includere le trasformazioni sociali, tecnologiche e politiche e le sfide che scaturiscono dalla inedita complessità delle relazioni umane. Il concetto di globalità ci permette di andare oltre la percezione dell'omologazione planetaria e la rappresentazione di letture riduttive di sistemi di pensiero e di valori. Tale prospettiva si rivela di particolare rilevanza per dare forma alla narrazione ecologica: non è più possibile concepire noi stessi in mondi separati, siamo piuttosto parte di una società globale interconnessa. Tuttavia, sebbene i paesi e le comunità non possano più dirsi isolate, non è detto che gli esseri umani, all'interno dei diversi contesti culturali di appartenenza, si sentano e si percepiscano interconnessi. Si tratta di una questione pedagogica cruciale che pone al centro la capacità di narrarsi ecologicamente fondata su modalità ricorsive di apprendimento. La costruzione di senso derivante dalla narrazione ecologica è legata alla competenza di assegnare una punteggiatura alla sequenza di esperienze vissute, per raggiungere una più complessa e adeguata rappresentazione delle relazioni umane e per creare possibili contesti sociali. L'approccio ecologico nella narrazione sviluppa il concetto di competenza riflessiva di apprendere ad apprendere. L'apprendere ad apprendere è concepito in senso ecologico in accordo con le teorie di Bateson, in cui gli individui sono parte dei sistemi viventi. È ritenuta centrale la necessità di andare aldilà di un approccio funzionalistico per adottare una più ampia concezione dell'apprendimento di tipo trasformativo e costruttivo, in cui l'apprendere ad apprendere è una risorsa fondamentale, in ragione della sua natura evolutiva e generativa, per la realizzazione individuale e lo sviluppo sociale.

This paper adopts the ecological approach to address the concepts of narration and biographical method. Ecology is conceived in the meaning offered by Bateson, in a systemic framework. The ecological approach in education formation deals with a plurality of dimensions: individual, social and cultural. The pedagogical discourse based on ecological rationality is responsible for responding to the complexity of the challenges of the contemporary world, highlighting the importance of the globality concept. In an ecological approach, globality not only includes the economic features of the globalization process but extends beyond that to include social, technological and political transformations and the challenges coming from the unprecedented complexity of human relationships. The concept of globality enables us to go beyond the perception of planetary homologation and limited ways of thinking, values and beliefs systems. This perspective is particularly relevant to shaping ecological narration: it is no longer possible to understand ourselves in separate worlds, rather we are all part of an interconnected global society. No country or community can isolate itself from another, although we cannot take for granted that human beings in different cultural settings perceive themselves as interconnected. It is a crucial educational issue that focuses on the ability to narrate ourself ecologically based on recursive mode of learning.

The ecological narrative making of sense is thus connected with the human ability of assigning punctuations to a sequence of experiences in order to arrange the complex dimension of human relationships and create the possible social contexts. Learning to learn is considered ecologically according to Bateson's theories, in which individuals are part of social living systems. The core of the discourse is placed on the need to move beyond a mere functionalist approach to embrace a broader transformative and constructive view of learning, in which learning to learn is a fundamental resource, due to its generative and evolutionary nature, for individuals' fulfilment and social development.

1. Per una razionalità ecologica in pedagogia

Il concetto di ecologia, inteso secondo la visione sviluppata dal paradigma sistemico-relazionale (Telfener & Casadio, 2003), può costituire una chiave di lettura della complessità sociale e, nello stesso tempo, un elemento euristico per rispondere alla necessità di uno sviluppo sociale democratico e inclusivo (Dewey, 1949).

Nel senso qui sviluppato, la razionalità ecologica in un'accezione pedagogica, definisce il proprio discorso mettendo, in primis, in questione il concetto di complessità, interrogandosi sulla natura dei molteplici contesti – culturali, sociali, economici, professionali – che con diversi gradi di profondità segnano le identità, i comportamenti e, dunque, il più ampio percorso formativo degli individui come soggetti in un divenire storico. Complessità segnata inoltre dal bisogno dei soggetti di un senso da attribuire al loro conoscere e al loro fare di fronte allo sgretolamento delle identità e alla frammentazione valoriale (Bauman, 2002). E tutto ciò in un macroscenario, quello della moderna società globale, caratterizzato da numerosi, profondi, pervasivi e inediti cambiamenti, coinvolgenti gli individui e le società a livello mondiale (Alberici, 2002).

Secondo il paradigma sistemico-relazionale, l'ottica ecologica rende visibili i sistemi complessi, abbandonando approcci riduzionisti (economico-funzionalistici) e assumendone uno globale (Bocchi & Ceruti, 2004). La razionalità ecologica assume quindi come orizzonte di senso il divenire planetario, che è comune alla condizione di essere e fare parte del sistema vivente (Di Rienzo, 2015). In questo orizzonte di senso, definito anche come la forma di convivenza società-mondo, la pedagogia presceglie come fondamentale oggetto/problema d'indagine, cui la formazione deve rispondere nell'agire pratico, una migliore comprensione di noi stessi, una posizione interrogativa sulle nostre consolidate abitudini di pensiero e sulle "responsabilità verso noi stessi e verso le sottili trame vitali che connettono ciascuno di noi a tutti gli altri esseri umani e all'intera ecologia delle creature viventi" (Manghi, 2009, p. 23).

In altre parole, come sostenuto da Gregory Bateson (2001), dobbiamo fare i conti con una sfida ecologica, difficile e paradossale: ai giorni nostri ci troviamo, al tempo stesso, nella condizione dei padri che hanno mangiato il frutto amaro e dei figli che hanno i *denti allegati*. È la sfida derivante dal fatto di essere parte di un universo di relazioni e anche di essere attori responsabili del mondo cui partecipiamo.

L'ecologia, come approccio sistemico, applicata in pedagogia per affrontare la complessità del mondo contemporaneo, mette in evidenza la rilevanza dei concetti di globalizzazione, globale, mondializzazione che assumono in questo scenario un valore paradigmatico (Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2003).

Assumere la prospettiva ecologica, infatti, significa interrogarsi sullo sviluppo democratico della società, nel senso che l'orientamento qui adottato si misura anche con il tema della complessità della società contemporanea globale.

Il paradigma della complessità si definisce da una parte come crisi del pensiero unico, il venire meno di un ordine costituito da certezza e completezza; da un'altra come acquisizione della consapevolezza del carattere plurale dei punti di vista attraverso i quali si possono creare gli spazi problematici per l'avvio della riflessione (Alberici, 2008).

Infatti, i temi dell'apprendimento e della formazione in una dimensione ecologica si intrecciano sempre più frequentemente con le riflessioni relative a una pluralità di dimensioni, da quelle antropologico-culturali a quelle sociali, politiche, acquistando progressivamente un inedito peso e valore nell'analisi e nei modelli di lettura politici ed economici del presente.

Diviene perciò necessario richiamare la presenza di diverse accezioni relative ai concetti quali globalizzazione e globalità. Ciò può consentire di uscire dalla logica della pura constatazione dell'esistenza di un processo di irreversibile omogeneizzazione, compressione, omologazione planetaria anche del pensiero, dei valori e dei sentimenti e di interrogarsi in modo trasparente sulle possibili strategie da sviluppare per rendere la dimensione irreversibile della globalità una nuova risorsa e ricchezza per l'umanità e lo sviluppo umano (Alberici, 2008).

Può quindi essere utile richiamare anche sinteticamente la distinzione presente in un'ampia letteratura tra i concetti di globalismo, globalizzazione da un lato e globalità, mondializzazione, dall'altro (Burbules & Torres, 2000). Si definisce globalizzazione il punto di vista secondo cui il mercato mondiale è regola generale. In questo caso il processo di globalizzazione è ridotto sostanzialmente a una sola dimensione, quella economica mentre le altre (sociale, politica, culturale, tecnologica, ecologica, civile, educativa) sono considerate in funzione dello sviluppo e delle regole del mercato mondiale. Si è in questo caso di fronte al manifesto della cosiddetta ideologia neoliberista. Globalizzazione e protezionismi come due facce della stessa medaglia.

Di contro di particolare suggestione per i temi relativi alla formazione e all'apprendimento in un'ottica ecologica è la riflessione sul concetto di globalità, da intendersi come il fatto che non è più possibile pensarsi e rappresentarsi spazi chiusi poiché il carattere della società contemporanea si presenta come società mondiale-globale, nel senso che nessun Paese e nessun gruppo si può più isolare dall'altro (Alberici, 2008).

Questo punto di vista evidenzia il fatto che la globalità o la dimensione globale così intesa comporta un bisogno di crescita della consapevolezza e della riflessività degli individui e delle collettività rispetto ai processi in atto. E ciò in ragione del fatto che non è affatto automatico in una situazione di proliferazione dei conflitti e di prepotenti logiche di potere politico ed economico che gli uomini e le culture del mondo si percepiscano effettivamente come collegati, in mezzo a tante differenze e come e quanto tale comprensione riflessiva anche nel senso della *reflexive society*, possa mobilitare e/o condizionare il loro operato (Beck, Giddens & Lash, 1999).

La dimensione globale della società della conoscenza diviene il quadro di riferimento, le grandi trasformazioni tecnologiche e l'emergere di nuove forme di lavoro, l'importanza sempre crescente della conoscenza e delle risorse umane, i caratteri di pervasività e di continuità delle possibilità di apprendimento permanente, come risorsa individuale, divengono i parametri culturali e operativi su cui orientare la formazione (Alberici, 2002).

L'universalismo del mercato si presenta ancora come un rischio per la formazione poiché, subordinandola a criteri di decisione di derivazione economica, in sostanza la riduce a strumento di riproduzione delle disuguaglianze e di sostanziale *incapacitazione* di grande parte della popolazione mondiale. La riflessione si allontana da forme di pensiero critico e la ricerca dei modelli formativi si appiattisce su posizioni eterodirette. I processi di insegnamento-apprendimento, nei punti più dinamici dello sviluppo (per milioni di cittadini nel mondo della globalizzazione c'è l'analfabetismo) sono orientati all'acquisizione di *skills*, alla formazione di consumatori dell'informazione – e di tutto ciò che viene prodotto, e ha valore in quanto può essere consumato – e non alla promozione delle conoscenze, delle competenze come risorse per lo sviluppo umano. La formazione valutata in ragione di giustificazioni esterne, diventa un mezzo perdendo la sua logica specifica che la fa essere in quanto valore d'uso e non semplicemente valore di scambio (Alberici, 2002).

Per uscire da una pura logica di tipo economico-funzionale, ci si deve fondare su una visione ecologica della complessità che amplia l'orizzonte in direzione della formazione e dell'apprendimento per tutta la vita come risorsa per la crescita umana/sociale e come bene in sé, in direzione dello sviluppo del potenziale apprenditivo del genere umano e della costruzione di livelli

di civiltà e di democrazia che siano orientati alla realizzazione di forme politiche e culturali inclusive nel senso di capaci di dare spazio, di fare comunicare processi identitari spesso assai diversi.

Una delle principali risposte politiche alla globalizzazione è perciò la costruzione e il consolidamento della società della formazione e del sapere. E ciò comporta la consapevolezza della necessità di riorientare la formazione per sviluppare quella riforma del pensiero di cui parla Edgar Morin (1999), per sviluppare quelle competenze ad apprendere *lifelong* che si fondano sulla massima valorizzazione dei soggetti, delle loro biografie, delle loro identità. Nella società globale in cui agiscono molteplici processi di individualizzazione, può ritrovare un senso una riforma del pensiero intesa anche come responsabilità di pensare al proprio processo di formazione, nel senso di un processo aperto in cui ci si mette in gioco, imparando a trovare risorse, a valorizzare il proprio potenziale, a sviluppare la propria capacità di essere in qualche modo agenti della propria vita.

Si tratta di una nuova prospettiva di ricerca e di ancoraggio per la formazione, fondata sulla concezione dello sviluppo umano *centrata sul concetto di liberazione e crescita del potenziale conoscitivo del genere umano*, nel senso di sviluppo delle potenzialità umane psichiche, spirituali, etiche, culturali e sociali; infine su quel concetto di capacitazione, richiamato in precedenza, inteso come processo che dà rilievo alla capacità umana come libertà sostanziale di vivere le vite a cui gli individui danno un valore e di espandere le scelte reali disponibili (Sen, 2001).

Ciò comporta una visione radicalmente innovativa del ruolo e del valore della formazione nella vita degli individui e delle collettività e indica alle politiche formative l'obiettivo di promuovere e favorire la possibilità per un numero sempre più alto di individui di poter apprendere durante l'intero corso della vita e nei diversi contesti, in funzione dell'acquisizione delle competenze necessarie per vivere, lavorare (dall'alfabetizzazione e innalzamento dei livelli di letteratismo delle popolazioni, alle competenze professionali, emotive, sociali) e per realizzarsi, nella complessa società globale, come attori sociali liberi e responsabili (Alberici & Di Rienzo, 2014).

Si tratta dunque di ripensare la formazione sul terreno della sua fondazione teorica e su quello dell'agire formativo. Nello scenario indicato, si fa riferimento a una nuova concezione della formazione che si incardina sui concetti di continuum, di cambiamento, di potenzialità apprenditiva *lifelong*, di riflessività biografica e di esperienza; concezione che conseguentemente assume la dimensione della problematicità e del dinamismo, nel senso di sinergia dialettica tra la conoscenza e l'azione nei processi e nell'agire formativo (Alberici, 2008).

In effetti una concezione ecologica della formazione incardinata sui concetti indicati si interroga oggi in modo del tutto inedito sul come essa possa agire consapevolmente, non solo per facilitare l'apprendimento attraverso la necessaria trasmissione dei saperi e delle conoscenze, ma anche e soprattutto nel senso di trasformare le esperienze degli individui, in acquisizioni e apprendimenti che possano essere condizioni per un pensare e un agire consapevoli, riflessivi, proattivi, dotati di senso, nei diversi contesti e tempi della vita.

Una ormai ampia letteratura, politologica, sociologica, economica, individua nel bisogno di riflessività e di senso una strategia per affrontare la complessità e in generale le sfide del presente e del futuro (Beck, Giddens & Lash, 1999). Si può sostenere – in questo ambito di ragionamento – anche a partire dalla crisi della razionalità classica e dalla critica alla logica funzionalista – nello specifico del capitale umano – la possibilità di individuare la specificità della formazione, come recupero di una *razionalità riflessiva*, *critica-non omologante*, in una parola *divergente*. In coerenza con gli assunti culturali adottati, si può assumere l'ipotesi che una logica ecologica, divergente, umanistica di tipo riflessivo/biografico/trasformativo possibilitante/capacitante, sia quella specifica della formazione finalizzata alla crescita degli individui come attori sociali e più complessivamente allo sviluppo umano. L'essere istruiti, l'essere colti, l'avere possibilità di giudizio, potere e volere, con cognizione di causa, fare o non fare scelte, non possono più avere valore solo in quanto mezzi per raggiungere obiettivi – seppur importanti – quali lo sviluppo economico di un Paese, la carriera lavorativa, ma piuttosto come fini essi stessi dello sviluppo umano, dotati per questo di un valore non negoziabile (Sen, 2001).

Si tratta dunque di condizioni sostanziali di libertà individuale anche in funzione dello sviluppo e della crescita delle comunità. In questo senso, senza politiche pertinenti e democrazia non sono perseguibili questi obiettivi e la logica propria della formazione viene snaturata e camuffata con una maschera che occulta le reali logiche di potere (funzionaliste, consumiste, radicalizzatrici dei divari sociali e umani) e gli effettivi interessi forti in campo. Mettere un individuo nelle condizioni di non poter dare al tempo dedicato allo studio, come risorsa di sua crescita personale, almeno valore uguale a quello dedicato al lavoro, per la paura/certezza di perderlo e per l'ansia di non ritrovarlo – nel contesto della progressiva precarizzazione del lavoro che caratterizza la società contemporanea – significa mettere all'ultimo posto nella scala dei valori anche la tanto decantata funzione del capitale umano (Sen, 2001).

Con l'adozione di quegli approcci culturali che sostengono la centralità della potenzialità apprenditiva degli esseri umani nella formazione e il valore d'uso della stessa, emergono come tratti caratterizzanti del fare ed essere in formazione le dimensioni della costruzione del significato e della valenza generativa dell'azione. Dimensioni nelle quali assumono rilievo la capacità di scoprire, attribuire, modificare significati nei confronti del sé e degli altri, all'interno di contesti definiti, e che si manifestano nell'esercizio quotidiano delle attività connesse ai ruoli sociali e più in generale alla condizione di essere membri di una comunità democratica. Tale punto di vista sulla formazione considera la potenzialità apprenditiva degli esseri umani e quindi il concetto di apprendimento permanente come paradigma della stessa, rispetto all'obiettivo di promuovere lo sviluppo umano anche nel senso di facilitare, sostenere e potenziare la capacità di agire strategico, cioè di un agire riflessivo, proattivo e dotato di senso, di donne e uomini che si trovano di fronte alla complessità del vivere (Alberici et al., 2014).

Con il concetto di *lifelong learning* si viene a sostanziare il principio della formazione permanente in un'ottica che sposta l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale del percorso di istruzione scolastica al soggetto e ai suoi bisogni di formazione. L'accento viene posto sulla capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace, intelligente, creativa e proattiva. Nella società della conoscenza, gli individui stessi, il loro sapere, le loro competenze sono il tesoro. Ma gestire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale, del lavoro comporta la necessità di acquisire, mantenere e sviluppare durante il corso della vita i saperi, le capacità, le competenze a ciò necessarie (Di Rienzo, 2012).

2. La narrazione nel paradigma ecologico-sistemico

La narrazione in senso ecologico costituisce la modalità tipica di comunicare da parte del sistema vivente. Il pensiero narrativo permette meglio di altri di pervenire ad una comprensione più ampia e globale del mondo dei processi viventi che riguarda la cognizione, la comunicazione, l'apprendimento. I linguaggi e i comportamenti dei viventi non possono, infatti, essere compresi attraverso il dualismo oppositivo cartesiano che separa mente e materia, natura e cultura, organismo e ambiente, emozioni e intelletto, dualismi su cui si basa tutta la nostra cultura (Bateson, 2001).

In tal senso, ci avviciniamo alla concezione bruneriana che distingue tra computazionalismo e culturalismo. Quest'ultimo "si concentra esclusivamente sui processi di creazione e di trasformazione dei significati messi in atto dagli esseri umani nelle comunità culturali" (Bruner, 2002). La cultura in quanto creazione è fondata sui processi di apprendimento del fare significato, che sono contestuali, situati e dipendono, anche, dalle possibilità educative – risorse e opportunità di utilizzo – messe a disposizione dai sistemi culturali organizzati. È, per dirla con le parole di Jerome Bruner (2002), una concezione culturalista della mente e dell'educazione. In questo senso essa è superorganica.

La narrazione in senso ecologico, attraverso la pensabilità, la costruzione e il racconto di storie, si occupa di riflettere e analizzare i nessi tra cultura, mente ed educazione. Essa ha dunque una ma-

trice contestuale, inter-contestuale e trans-contestuale e si manifesta pienamente attraverso la capacità di entrare in relazione con i contesti del vivente (Bateson, 2001).

Quali sono quindi i presupposti ecologici della narrazione?

L'ipotesi interpretativa assunta riguarda l'idea che il concetto di apprendere ad apprendere può essere inteso come costrutto educativo euristico rispetto al tema del cambiamento in una prospettiva ecologica.

Il primo passo da compiere in questa direzione cerca di identificare i tipi di cambiamento in termini di apprendimento, nella visione d'insieme sui sistemi viventi, così come elaborata nell'interpretazione ecologica di Bateson (1984). Al suo interno trova collocazione l'apprendere ad apprendere come cambiamento di secondo ordine (per questo definito anche deutero-apprendimento) che comprende la disposizione dell'uomo di agire nei e sui contesti di relazione.

Bateson (2001) definisce le categorie logiche di apprendimento e comunicazione come segue:

- Apprendimento 0: reazione stereotipata de-terminata per lo più da fattori genetici;
- Apprendimento 1: cambiamento meccanico nella specificità della risposta;
- Apprendimento 2: attribuzione di significati agli eventi; apprendere ad apprendere;
- Apprendimento 3: riorganizzazione profonda del carattere; cambiamento di epistemologia.

Secondo Bateson (2001), l'apprendere ad apprendere, o apprendimento di tipo 2, indica quel tipo di cambiamento che interessa la *segmentazione del flusso di esperienza*, la p*unteggiatura degli eventi*: operazioni attraverso le quali si lavora sui contesti e quindi sulle reti di relazione che li caratterizzano. Detto nei termini batesoniani, si eutero apprende. In questo modo Gregory Bateson (2001) porta il discorso sull'apprendimento nella dimensione ecologica.

Arriviamo così a riflettere su un aspetto basilare che contribuisce in modo determinante a descrivere il carattere euristico assegnato al costrutto batesoniano di deutero-apprendimento, poiché permette di includere l'apprendimento nel fenomeno della comunicazione e di leggerne i processi costitutivi (Di Rienzo, 2015).

Gli esseri umani sono guidati da principi inscritti a un livello astratto nella loro epistemologia. I pensieri e le azioni trovano giustificazione all'interno di meta-teorie, costruite dagli individui con un diverso grado di coerenza interna e raffinatezza concettuale, che regolano il loro rapporto con il mondo, o meglio con la complessa trama di relazioni che li connette ai sistemi viventi. Si definiscono così strutture contestuali più o meno ampie che, a seconda dei casi e dei punti di vista, bloccano, ingabbiano, permettono l'apprendimento, favoriscono processi di crescita (Di Rienzo, 2015).

Il problema che qui viene preso in considerazione è quello che riguarda la formazione di abitudini a fissare l'attenzione in un certo modo, ad assumere un atteggiamento nei confronti di un flusso di eventi: stiamo parlando della condizione variamente percepita di essere sotto il giogo della propria epistemologia.

Ora, la descrizione dell'apprendimento nei termini della teoria dei tipi logici della comunicazione consente di entrare all'interno di specifiche situazioni relazionali e di usare chiavi interpretative adatte al fine di farne derivare elementi di riflessione utili al discorso che si sta conducendo. L'apprendere ad apprendere rappresenta una modalità comunicativa di base della narrazione, un processo di creazione di significato che ci mette in relazione con un sistema più complesso di parti cui apparteniamo. In questo senso non si reagisce semplicemente a quelli che con un linguaggio comportamentista si possono chiamare gli stimoli dello sperimentatore ma si raggiunge una conoscenza configurazionale, dunque estetica, dell'organizzazione globale delle parti. Bateson (2001) sostiene che attraverso l'apprendere ad apprendere apprendiamo il contesto: questo viene conosciuto e ri-conosciuto sulla base delle abitudini appercettive, che generano la segmentazione del flusso di esperienza, la punteggiatura degli eventi in cui si è immersi (Di Rienzo, 2015).

L'apprendere ad apprendere è un principio euristico che si applica alle relazioni ricorsive all'interno di un sistema che Bateson (1984) definisce *mente*. Dobbiamo quindi riflettere sulla natura delle relazioni che caratterizzano un tale sistema.

Il mondo mentale è il mondo degli esseri viventi: un mondo intangibile di idee, caratterizzato da relazioni, da processi comunicativi. La mente è un'unità di parti interagenti. È un sistema che elabo-

ra l'informazione, traccia distinzioni e crea differenze. La mente non è una qualità del singolo soggetto, non corrisponde con l'io e non coincide con il confine dell'epidermide individuale. Secondo Gregory Bateson, la mente è un'unità di parti interagenti, un contesto ecologico in cui vengono elaborate informazioni, tracciate distinzioni e create differenze. La mente è immanente, ma oltrepassa i confini della pelle superando la fuorviante contrapposizione tra mente e corpo (Bateson, 2001).

3. Laboratori biografici di formazione in un'ottica ecologica

I laboratori biografici costituiscono dei contesti di formazione di pensabilità ecologica, in cui i partecipanti sperimentano in forma attiva il linguaggio delle relazioni, facendo esperienza di deutero-apprendimento (Bateson, 2001; Mortari, 2003).

Dal punto di vista del progetto formativo, quindi, i laboratori si configurano come dispositivo che promuove l'acquisizione delle metodologie qualitative di tipo biografico-narrativo e la ricomposizione delle esperienze pregresse in una lettura possibile di costruzione e riconoscimento e attribuzione di senso.

Si tratta tecnicamente della presa di parola, nella forma di narrazione biografica e di riflessione critica (Alberici, 2002) da parte del soggetto che si riconosce come attore del processo di elaborazione di significati in un senso psico e socio-costruttivista (Telfener et al., 2003).

In tal senso, la finalità dell'intervento formativo riguarda lo sviluppo di metodi qualitativi di tipo narrativo e interessa molteplici piani, da quello cognitivo a quello di tipo motivazionale, relazionale. Si possono individuare così obiettivi di apprendimento di primo livello relativi ai contenuti, in termini di conoscenze, metodi e strumenti dell'analisi biografica delle esperienze; e obiettivi di secondo livello, concepiti alla stregua del deutero-apprendimento (Bateson, 2001) che modifica le condizioni stesse dell'apprendimento, con una valenza ecologica, trasformatrice delle premesse epistemologiche di significato e delle più ampie reti relazionali dei soggetti (Mezirow, 2003). I laboratori quindi si svolgono su un duplice piano: il lavoro narrativo sulla ricostruzione delle esperienze formative si accompagna alla riflessione sui presupposti della conoscenza, che per certi versi lo precede perché è propedeutica alla disposizione responsabile e costruttiva dei soggetti coinvolti.

In questa prospettiva, si può promuovere una formazione ecologica attraverso il superamento della superstizione oggettivista e di quella soggettivista, coltivando la capacità di tracciare confini più ampi, di collocarsi in prospettive più vaste entro cornici relazionali in cui l'individuo è una *parte danzante*.

Il tema della trasformazione delle cornici di pensiero diviene cruciale, quali in particolare quelle di matrice fisicalista e oggettivista. L'esercizio di pensiero offerto dall'opera di René Magritte, *Questa non è una pipa*, può essere paradigmatica.

Magritte, *Questa non è una pipa*

Conoscere è quella incessante azione attraverso la quale componiamo immagini di noi stessi e degli altri, costruendo descrizioni e rappresentazioni dei contesti in cui viviamo.

Nell'azione conoscitiva intervengono anche le presupposizioni derivate dai nostri processi di socializzazione, attraverso i quali ci incorporiamo nella cultura e nella società a cui apparteniamo e di cui quasi sempre non siamo consapevoli. Con l'osservazione dell'opera di Magritte, ci viene offerta l'occasione di addentrarci in gioco di cornici dentro altre cornici e di rimandi rispetto a rappresentazioni molteplici di una pipa che non è una pipa (fig. 1), che sconcerta e moltiplica le incertezze (Foucault, 1988). L'opera di Magritte aiuta a metterci di fronte ai filtri creativi, alle prospettive di significato, agli schemi ma insieme anche alle cecità che governano i processi conoscitivi.

Secondo la posizione propria del costruttivismo sociale, c'è sempre un filtro tra noi ed il mondo. Spesso non siamo consapevoli di questi filtri perché siamo troppo intenti a percepire, pensare e conoscere per ragionare sui processi che sottostanno a queste attività e che ci permettono di costruire le nostre percezioni, i nostri pensieri e le nostre azioni. Sembra quasi un paradosso: non possiamo non percepire o non rappresentarci il mondo, ma i presupposti simbolici su cui si fondano questi processi rimangono in gran parte inaccessibili alla coscienza. Su questa base, tra le premesse ecologiche di cui i processi educativo-formativi devono farsi carico, quelle che riguardano il rapporto tra i soggetti e il sapere occupano una posizione preminente (Fabbri & Munari, 2005).

Nella fase laboratoriale relativa all'acquisizione di competenze riflessivo-biografiche, l'intervista narrativa viene svolta per avviare e facilitare la riflessione biografica: i temi individuati per condurre l'intervista non riguardano le risposte comportamentali esplicite ed oggettive, piuttosto saperi legati alla biografia complessiva del soggetto, alle modalità di acquisizione delle conoscenze, ai contesti di utilizzo.

La predisposizione del set formativo relativo all'intervista biografica riguarda aspetti metodologici e organizzativi (Formenti, 1998; Lichtner, 2008) di cui di seguito si offre una sintesi:

- caratteristiche dell'intervista: tipologia di intervista semi-strutturata, con uno schema flessibile di domande con una traccia a cui fare riferimento relativa alle aree da indagare, per permettere ai soggetti di raccontare e raccontarsi;
- approccio/atteggiamento complessivo: favorire un clima positivo e sostegno della motivazione, attraverso la chiarezza sui temi e sulle finalità; rispetto per i punti di vista dell'intervistato; ascolto attivo e non giudicante;
- modalità di svolgimento: si prevede un'attività in presenza, in cui si svolge l'intervista, della durata di 15 minuti e, successivamente, si sviluppa una prima riflessione di gruppo sull'esperienza vissuta; segue poi un'attività in cui ogni intervistato trascrive l'intervista registrata e svolge l'analisi del contenuto.

Il lavoro biografico prefigura un contesto dell'agire formativo che favorisce, su una base comunicativa individuale e di gruppo, in forme orali e scritte, l'auto-osservazione e l'interrogazione dei soggetti, sul senso delle proprie pratiche, sulla loro destinazione, sulla possibilità che da esse sorgano effetti inattesi e, in ultima analisi, sulla individuazione delle esperienze utili ai fini della definizione di un progetto di cambiamento.

Per favorire la sintesi riflessiva finale, i partecipanti elaborano in forma descrittiva personali teorie che rappresentano l'esercizio di una razionalità ecologica, il prodotto emergente dal complessivo percorso elaborato in forma critica e trasformativa. Si tratta in ultima istanza di modelli esplicativi del fenomeno osservato e analizzato.

I temi sviluppati all'interno delle teorie personali, di cui in seguito si presentano alcuni stralci di auto-riflessione biografica, comprendono la molteplicità degli aspetti che concorrono a definire i processi formativi e di apprendimento, quali, per esempio, il rapporto tra aspettative e motivazioni.

"L'idea di un nuovo percorso di apprendimento è nata in seguito alla consapevolezza che la mia aspettativa, quella di integrare ed arricchire il mio precedente percorso sull'approccio narrativo, non poteva essere soddisfatta […]. In quel momento di difficoltà […] ho cercato di individuare un nuovo obiettivo che potesse rispondere ai miei bisogni formativi. Dopo una fase di frustrazione e confusione mi è sembrato di capire che il lavoro sulle competenze invisibili che possono essere ricerca-

te all'interno della storia delle persone, potesse rappresentare un nuovo ambito da conoscere ed esplorare, una nuova competenza per me stessa ed anche per i miei ex studenti. […] questa proposta […] ha avuto, comunque, la fondamentale funzione, dal mio punto di vista, di restituirmi entusiasmo e nuove aspettative in un momento di crisi e di demotivazione".

Trova descrizione inoltre il senso trasformativo dell'esperienza che si manifesta nella definizione della categoria del cambiamento ecologico.

"Il tentativo di generare una teoria mi ha messo davanti alla necessità di districarmi in un complesso labirinto, di modificarmi, di relazionarmi con situazioni per me atipiche, fino a quando è stato tutto chiaro. Ho fatto esperienza di un apprendimento significativo per scoperta, che mi ha guidato nel mio apprendere ad apprendere nella sua dimensione ecologica. E a questo punto ho compreso appieno il valore del cambiamento e la necessità di togliersi ogni volta un paio di occhiali. Una delle categorie centrali emersa dalle interviste è quella del cambiamento. La voglia di cambiare, di mettersi alla prova, di dimostrare che si può, di vincere le sfide si manifesta lungo l'asse: consapevolezza di sé (difficoltà – transizioni), padronanza di sé (competenze acquisite – rapporti con spazi e luoghi – autogestione e organizzazione dei tempi – abilità sociali), azione (strategie cognitive – motivazione), cambiamento".

Le teorie personali recuperano e danno voce a logiche locali, relative ai contesti intra e inter soggettivi di narrazione delle esperienze. Si tratta una razionalità ecologica, riflessiva, critica, non omologante, in una parola divergente: una logica locale umanistica di tipo riflessivo/trasformativo, possibilitante/capacitante (Knowles, 1996) finalizzata all'evoluzione degli individui come attori sociali.

I laboratori biografici promuovono quindi una competenza biografico-riflessiva, necessaria all'individuo, inteso come soggetto ecologico (Manghi, 2009).

L'azione nei contesti di pratica incorpora un processo cognitivo di creazione e di costruzione conoscitiva, che rimane nell'ombra rispetto alla soglia di consapevolezza del soggetto che agisce (Schön, 2006). Diviene allora necessario interrogarsi sulle premesse dell'agire e riflettere sull'esperienza per fare emergere le preconcezioni e gli assunti di base, oltreché gli elementi conoscitivi incorporati nella prassi, per costruire, insomma, una epistemologia della pratica (Schön, 1993). Questo imparare riflessivamente dall'esperienza autobiografica vissuta, è tipico dell'approccio trasformativo della formazione, poiché promuove un atteggiamento interrogativo non solo sui contenuti di un compito o di una pratica ma in specie sulle prospettive di significato che filtrano il nostro agire, dunque sulle condizioni che governano il nostro esperire (Mezirow, 2003), in una dimensione ampia di tipo ecologico che non separa, ma mette in contatto con i contesti di relazione e di rapporti tra le parti che li compongono (Bateson, 1984).

Bibliografia

Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Alberici, A., & Di Rienzo, P. (2014). Learning to learn for individual and society. In R. Deakin, C. Crick, K. Stirngher & K. Ren (Eds.), L*earning to Learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 87-104). New York: Routledge.

Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.

Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: il Mulino.

Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.

Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2000). *Globalization and Education. Critical Perspectives*. New York: Routledge.

Bruner, J. (2002). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci.

Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta*. Roma: Anicia.
Di Rienzo, P. (2015). La sfida dell'apprendimento nelle transizioni formative. Una visione della cibernetica dei sistemi viventi. In E. Marescotti (A cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide* (pp. 137-153). Milano: Mimesis.
Fabbri, D., & Munari, A. (2005). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Milano: Guerini.
Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
Foucault, M. (1988). *Questo non è una pipa*. Milano: SE.
Knowles, M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere*. Milano: FrancoAngeli.
Manghi, S. (2009). *Il soggetto ecologico di Edgar Morin*. Trento: Erickson.
Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (1999). *La Tête bien faite*. Paris: Seuil.
Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
Sen, A. (2001). Lo *sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Telfener, U., & Casadio, L., (A cura di). (2003). *Sistemica*. Torino: Bollati Boringhieri.

SAGGIO

Urbanesimo e agire comunicativo dotato di senso politico: raccontare la città per esercitare i diritti sociali urbani

di *Fiammetta Fanizza*
Università degli Studi di Foggia

Abstract

Per aprire una riflessione intorno ai caratteri culturali che definiscono le specificità identitarie degli abitanti di un luogo, l'analisi delle forme di relazione tra i diversi territori urbani può rappresentare la maniera attraverso la quale provare a rifondare le pratiche sociali.

In questa prospettiva, la sistemazione dello spazio urbano risulta determinante per la definizione del rapporto tra cittadini e *res pubblica*. Infatti, se la città cominciasse ad essere intesa prima che come spazio fisico, come paesaggio e come racconto, risulterebbe assai evidente il ruolo che gli interventi di pianificazione e di progettazione urbanistica esercitano nella costituzione della *civitas*.

La materializzazione della città ha provocato la dispersione, prima, e lo smarrimento, poi, del *logos*. Il territorio urbano, infatti, non è stato più assunto come ambito in cui la ricerca delle condizioni di vita deve presupporre e favorire il continuo processo di scambio tra elementi naturali e culturali. Intendere la città come struttura di cambiamento e di mobilità sociale implica una visione secondo la quale è attraverso l'organizzazione dello spazio pubblico, o meglio della *res publica*, che la politica può recuperare il valore e la funzione sociale di identità collettive ed individuali.

La difesa socio-culturale della città può dunque essere condotta mediante la ricerca di un codice comunicativo che definisce l'agire comune assegna significati e recupera appartenenze identitarie. In tal senso, è necessario per gli attori politici impegnarsi al massimo per favorire una riappropriazione della dimensione pubblica, intesa, sia in quanto spazio e sfera pubblica, sia in quanto pieno e libero esercizio di diritti sociali di cittadinanza.

Si tratta di un tema che, prima ancora del rapporto tra *civitas* e azione politica, investe il registro narrativo che la politica deve introdurre nei contesti urbani per consentire al *political engagement* di intervenire in coerenza con il principio di sussidiarietà costituzionalmente sancito. In buona sostanza, si tratta sia di istituire una relazione di significato tra ricerca del consenso e strumenti di governo della cosa pubblica, sia di intendere la politica come narrazione al fine di elaborare un nuovo paradigma per la condizione di vita urbana.

The aim of this article is to consider the possibility that *logos*, particularly meant as a specific instrument of communication of a political character, may develop contents and theoretical systems which are useful to describe urban life. Generally speaking, with the decline in the narrative, the sense of the word becomes an accessory and it is even neglected due to the lack of clear elements to distinguish and to select the political offer.

Such process creates a certain mistrust and the following scepticism contaminates in a negative way processes and practices of civil participation.

The basic idea of this article lies in the assumption that planning and urban design can describe the relationship between citizens and public policy.

The proposal consists of re-establishing the practices for the representation of a community interests and feelings through the critical analysis of the living conditions in urban contexts. In particular, the attention to the issue of arrangement of a urban area can assist in reconstructing the public sphere, especially because the rebuilding of a sense and of a consciousness of the language provides instructions for the reconstruction of the public institutions' roles and functions.

1. Agire comunicativo e racconto urbano

Il tema di questo intervento concentra l'attenzione sulla necessità di rifondare criticamente il tema del diritto alla cittadinanza. A tal fine prova a riflettere sulle maniere attraverso le quali il potenziale narrativo della città e della vita urbana diventa utile per riscoprire il *logos*, ovvero quella specifica forma di discorso pubblico che conferisce dimensione, espressione e significato al vivere in città, definendo contenuti, campi d'azione e piani d'intervento della *civitas*.

L'assunto di base di questo ragionamento risiede nel convincimento che soltanto la riattivazione di un adeguato codice narrativo può permettere la generale valorizzazione dei patrimoni culturali, soprattutto per il perseguimento di finalità di ordine etico. In sostanza, l'obiettivo di una ricomposizione tra libertà ed uguaglianza e tra democrazia confermativa e democrazia deliberativa sarebbe possibile quasi esclusivamente mediante il recupero del senso collettivo dei valori identitari. Questi, infatti, potrebbero concorrere ad organizzare un metodo che, grazie al racconto e alle narrazioni, attiverebbe strumenti per attivare la memoria pubblica non in chiave meramente storica ma essenzialmente secondo una prospettiva di carattere squisitamente civico. A medio-lungo termine, oltre che specificare e in alcuni casi addirittura assegnare alla convivenza una funzione sociale, da un punto di vista socio-politologico generale ciò si configurerebbe come il tentativo di ripristino di un pluralismo politico. Tale pluralismo, ovviamente, sarebbe il risultato di una comunicazione pubblica capace di modellare il comportamento sociale nel pieno rispetto del meccanismo di interazione società civile/società politica.

In buona sostanza, senza l'esercizio di interventi manipolativi, grazie ad un corretto meccanismo di interazione tra società civile e società politica la comunicazione pubblica potrebbe istituire una reale dialettica tra la condizione individualistica e quella comunitaria al fine di dare inizio ad un effettivo processo di discussione e di assunzione collettiva di responsabilità. Un processo, cioè, che, al di là dell'intendere la politica come intelligenza critica di tipo storico e sociale, dovrebbe puntare alla costruzione di una relazione di senso tra ricerca del consenso e strumenti di governo con l'obiettivo di favorire dialoghi, relazioni, interlocuzioni, negoziazioni e, non ultimi, ricomposizione di conflitti. La congiunzione tra libertà ed uguaglianza e tra democrazia confermativa e democrazia deliberativa avverrebbe dunque con l'adozione di registri, codici e canali narrativi idonei ad accreditare stili e prassi di *governance* in grado di avvicinare i cittadini al bene comune. In stretto riferimento con la funzione sociale e civile della memoria collettiva, questi registri, codici e canali narrativi dovrebbero perciò incoraggiare l'apertura di una riflessione sul rapporto tra potere politico e diritti di cittadinanza, ovvero promuovere un agire comunicativo esperto per affiancare ed accompagnare l'agire politico.

2. Agire comunicativo dotato di senso politico e diritti sociali urbani

Anche soltanto sul piano dell'empatia, la connessione tra valorizzazione della memoria collettiva e agire comunicativo orientato al *logos* (si potrebbe dire parafrasando Max Weber agire comunicativo dotato di senso politico) necessita di una prospettiva in cui il cittadino torna ad essere il protagonista del processo di determinazione dei paesaggi, tanto materiali quanto umani. Di conseguenza, l'agire comunicativo dotato di senso politico esplica al meglio le proprie potenzialità nei contesti urbani soltanto se nelle città la realizzazione di un pluralismo incentrato sull'inclusione e sulla partecipazione trova compimento. In altri termini, per costruire un assetto pienamente democratico è indispensabile una migliore specificazione e caratterizzazione civica dei contesti urbani per opporre all'immagine di una società apatica ed insoddisfatta quella di comunità attive e consapevoli. Occorre dunque che le comunità urbane investano in comunicazione, ossia attivando competenze, abilità e conoscenze per determinare pratiche sociali utili a ricercare il senso sulle cose e sulla realtà.

Sulla scorta di queste argomentazioni, e anche in relazione alle disfunzioni sociali determinate dei "ceti politici" e dall'uso sempre più diffuso del gergo "politichese", la narrazione urbana assume

una valenza importante per l'elaborazione di pratiche di socializzazione che, tenuto conto dei mutamenti dei modelli cognitivi e degli stili di condotta collettivi, intendono il racconto urbano quale ambito entro il quale l'ordine sociale viene ad essere strutturato o destrutturato. Anzi, per meglio specificare, il racconto urbano diventa lo spazio dove il racconto, in quanto tecnica ed al tempo stesso metodo, influenza la morfologia della città e le sue forme immateriali così da condizionare sensibilmente la domanda e l'esercizio dei diritti sociali urbani (Fanizza, 2013a): questi rappresentano una categoria particolare ma tuttavia fondamentale per mantenere inalterato, sia l'equilibrio tra spazio pubblico e spazi privati, sia le relazioni di scambio e di servizio tramite le quali si manifestano gli effetti della politica o, viceversa, si evidenziano i danni sulla struttura sociale delle diverse forme di atomizzazione sociale (Fanizza, 2013b).

In generale, i *diritti sociali urbani* (anche detti *diritti sociali di cittadinanza*) implicano una progettazione realistica degli spazi di vita (Pasqui, 2001), nel senso che necessitano di un approccio al disegno della città capace di contemplare soluzioni incentrate sulla composizione delle differenze e orientate sempre e comunque alla risoluzione dei conflitti. In particolare, circa l'annullamento delle disparità sociali (Amendola, 1990) diventa essenziale il valore di un'interpretazione, regolazione e gestione dello spazio urbano caratterizzata da una dimensione inter-organizzativa. Cosicché, proprio nell'ottica di un approfondimento tra organizzazione democratica del territorio e pieno esercizio dei diritti sociali urbani, gli strumenti urbanistici devono essere intesi innanzitutto alla stregua di maniere per istituire collegamenti tra una pluralità di soggetti e strutture. In altre parole, per intendere il potere esclusivamente come esercizio della funzione di tutela dei diritti sociali di cittadinanza il patto tra urbanistica e studi sociali dovrebbe spingere coloro che amministrano la cosa pubblica a focalizzare diversamente l'attenzione, ossia indirizzando l'attività e l'azione pubblica in modo da assumere il territorio urbano in esclusivo riferimento con il pieno e legittimo godimento del diritto alla città. In questo modo anche il potere in quanto tale diventerebbe racconto, nel senso che proverebbe ad approfondire il legame tra società civile e società politica, e così facendo, verosimilmente, riuscirebbe a svincolarsi dall'obbligo di assecondare scelte di parte. Orientato verso l'intera comunità, ne diventerebbe l'espressione, ossia diverrebbe esso stesso sia narrazione sulla volontà collettiva, sia stile e metodo per educare alla cittadinanza e sia condotta per costruire/ampliare la sfera pubblica. Quale maniera per tessere la trama dei diritti sociali urbani il potere come racconto sarebbe il risultato anche di un uso condiviso dello spazio urbano. Quale dimostrazione del livello di partecipazione democratica, questo genere di potere sarebbe indispensabile tanto per la ricerca di condizioni di vita soddisfacenti quanto per esercitare azioni di *civic* e soprattutto di *political engagement* (Marinelli in Bartoletti & Faccioli, 2013). Oltre che sul piano politico generale, queste ultime sono fondamentali per gratificare le libertà personali, sempre più di frequente soggette ad attacchi che ne compromettono di fatto la realizzazione, con inevitabili conseguenze sul piano della legittimità.

3. Racconto urbano e nuovi diritti di cittadinanza

Se un'insufficienza o debole legittimazione è prodromica all'assenza di diritti sociali urbani, è evidente che, tanto il venir meno di aggregazioni socio-politiche significative, quanto il diffondersi di atteggiamenti distaccati, di forme di cinismo e di scetticismi non possono essere causati solo da una generica spontanea diffusione di sentimenti di indifferenza o di diffidenza. Tale sentimenti, semmai, sono la conseguenza dell'assenza di una dialettica civile compiutamente intesa (Fanizza, 2008).

Invero, piuttosto che da forme nominali e per questo piuttosto usurate di *civic engagement*, la dialettica civile deve essere originata da un impegno sempre più conforme alle necessità da esprimere in riferimento al principio di sussidiarietà: quest'ultimo appare oggigiorno più che mai indispensabile per il raggiungimento di obiettivi di interesse collettivo e per realizzare il bene comune (Fanizza, 2014).

Al di là della partecipazione attiva e del coinvolgimento diretto dei cittadini, il principio di sussidiarietà si esprime attraverso un *political engagement* che nella condizione urbana richiede forme di rappresentazione tramite le quali identificare la cittadinanza e i relativi diritti. Sicché, oltre a sancire *status* e a definire appartenenze, secondo il principio di sussidiarietà la cittadinanza deve sviluppare contenuti ed apparati teorici utili per raccontare le dinamiche sociali. In rapporto ad un *political engagement* che consiste e comprende modalità e maniere tramite le quali vengono ad essere esercitati diritti sociali e libertà individuali, la cittadinanza deve pertanto essere concettualmente e strutturalmente capace di affrontare gli aspetti salienti e specifici di ogni possibile dinamica legata alla socializzazione e, in più in generale, allo sviluppo dell'urbanesimo. Insomma, soltanto liberando la pratica della cittadinanza da un esercizio strumentale e retorico delle parole l'organizzazione del *logos* può ritrovare nelle appartenenze ideologiche le valenze logiche e dialettiche necessarie per assegnare alla *polis* una discorsività permanente. Cosicché, rivalutando ruolo ed effetto delle narrazioni, il senso della parola può diventare racconto e al contempo memoria da cui trarre chiari elementi per diffondere e radicare pratiche di partecipazione civile sempre più ampie e sempre più qualificate dal punto di visto dei riferimenti identitari.

Attraverso il *political engagement* la questione della *koiné* può generare una nuova epistemologia del potere in grado di spronare la partecipazione democratica nell'ottica dell'acquisizione di sempre maggiori diritti di cittadinanza in abbinamento ad un sensibile allargamento di quelli alla socializzazione. Di conseguenza, il racconto urbano deve riuscire, sia ad attivare forme efficaci di discorso pubblico, sia ad intendere il potere come offerta di elaborazione e di prospettiva politica. Il racconto urbano, cioè, deve riuscire a dare una forma alla realtà, tanto per scongiurare la dispersione dei patrimoni e dei valori identitari connotativi, quanto per saldare in maniera stretta il legame tra *political engagement* e diritti sociali urbani. Mediante un processo permanente di raccordo tra significati, definizioni e contenuti, il racconto urbano deve riuscire a stipulare un nuovo patto di cittadinanza, ovvero rendere lineare e diretto il rapporto tra costruzione del consenso, fissazione di obiettivi di governo e adozione di misure di gestione amministrativa.

In questo scenario, la connessione tra sistemazione dello spazio urbano e ricostruzione della sfera pubblica diventa un progetto di riedificazione del senso del linguaggio propedeutico alla ristrutturazione del ruolo e delle funzioni delle istituzioni pubbliche, nonché di rifondazione delle pratiche di rappresentazione degli interessi e dei sentimenti di comunità. Nel recuperare l'intreccio di relazioni di senso tra natura e cultura e tra uomo e ambiente, il racconto urbano diventa un processo storico-sociale che permette alle città di recuperare la dialettica tra l'oggettività della natura trasformata e la soggettività delle appartenenze, dei radicamenti, delle testimonianze culturali e delle memorie storiche. In altre parole, molto semplicemente, la città torna ad essere ricerca di una comune riconoscibilità sociale, ovvero ambiente dove i cittadini elaborano metodi per sviluppare cultura urbana. Questa deve tornare a produrre significati ed a considerare le ideologie e il potere come opportunità per affermare e preservare le caratteristiche necessarie all'elaborazione di indispensabili specificità. Per questo motivo, la cultura urbana, e l'urbanesimo in quanto tale, devono rendere fruibile la sostenibilità, assunta come il concetto che può consentire il riempimento infrastrutturale e sovrastrutturale dell'intero territorio urbano mediante la rinegoziazione delle categorie culturali utili a ritrovare la dimensione dello spazio pubblico e, di conseguenza, a garantire a tutte le categorie di individui un uso ed un godimento della città.

Bibliografia

Amendola, G. (1990). *Uomini e case. I presupposti sociologici della progettazione architettonica*. Bari: Dedalo.

Amendola, G. (1997). *La città postmoderna. Magie e paure della metropoli contemporanea*. Bari: Laterza.

Amendola, G. (2006). *La città vetrina*. Napoli: Liguori.

Augé, M. (1993). *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.

Bartoletti, R., & Faccioli, F. (A cura di). (2013). *Comunicazione e civic engagement. Media, spazi pubblici e nuovi processi di partecipazione*. Milano: FrancoAngeli.
Bovone, L., Magatti, M., Mora, E., & Rovati, G. (2002). *Intraprendere cultura. Rinnovare la città*. Milano: Franco Angeli.
Cassano, F. (2001). *Modernizzare stanca. Perdere tempo, guadagnare tempo*. Bologna: Il Mulino.
Crouch, C. (2003). *Postdemocrazia*. Bari: Laterza.
Eco, U. (2007). *A passo di gambero. Guerre calde e populismo mediatico*. Milano: Bompiani
Fanizza, F. (2008). *Il vuoto al centro. Città, politica, comunicazione*. Bari: Cacucci.
Fanizza, F. (A cura di). (2013a). *La spettacolarizzazione dell'umano e le sue forme*. Bari: Progedit.
Fanizza, F. (2013b). Governo del territorio e diritti sociali nella città. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, indagini, suggestioni*, III, 1. Disponibile in:
http://www.metis.progedit.com/anno-iii-numero-1-giugno-2013-formare-tra-scienza-tecnica-tecnologia.html [21 aprile 2016].
Fanizza, F (2014). *L'abolizione delle province in Italia. Riflessioni sull'autorità e la sua crisi*. Brai: Laterza.
Latouche, S. (2008). *Breve trattato sulla decrescita serena*. Torino: Bollati Boringhieri.
Morcellini, M., & Mazza, B. (A cura di). (2008). *Oltre l'individualismo. Comunicazione, nuovi diritti e capitale sociale*. Milano: Franco Angeli.
Pasqui, G. (2001). *Il territorio delle politiche: innovazione sociale e pratiche di pianificazione*. Milano: FrancoAngeli.
Virilio, P. (2002). *L'incidente del futuro*. Milano: Cortina Raffaello.
Virilio, P. (2004). *Città panico. L'altrove comincia qui*. Milano: Cortina Raffaello.
Virilio, P. (2007). *L'arte dell'accecamento*. Milano: Cortina Raffaello.

SAGGI

Ciao Caterina. Lettera sulla soglia: dalla scrittura alla metariflessione

di *Tiziana Iaquinta*
Università degli Studi di Catanzaro

Abstract

L'esperienza della scrittura autobiografica è formativa e densa di significati. Una sorta di lente di ingrandimento attraverso cui è possibile guardare alla propria vita cogliendone piccoli dettagli e significati nascosti, proprio quelli che spesso sfuggono all'oralità, alle parole soltanto dette e che invece sono spesso la chiave interpretativa di accadimenti, atteggiamenti, comportamenti. È una esperienza formativa e trasformativa che quasi sempre restituisce un soggetto più consapevole di sé, delle sue abilità, capacità, possibilità, del suo vissuto. Raccontare significa, innanzitutto, raccontare a se stessi poiché l'atto di ricordare impegna il soggetto in un doppio processo di scrittura: del fatto/evento, oggetto della narrazione, e di se stesso. La scrittura autobiografica ha la capacità di mettere in dialogo le dimensioni della mente (conscia e inconscia), di fare interagire la realtà esterna con la realtà interna, di favorire l'incontro tra rievocazione e dimenticanza, rendendo il soggetto protagonista e allo stesso tempo spettatore dei fatti narrati. Accanto alle crescenti possibilità di uso terapeutico che la scrittura autobiografica consente, quali elaborazione di un trauma, interpretazione del testo e funzione riparatrice, riappropriazione del proprio vissuto, ecc., non meno importante è la possibilità che essa offre come *ammortizzatore emotivo* nel momento di crisi del soggetto, in quanto proprio l'appuntamento con la scrittura, e quindi con se stessi, consente di rimanere ancorati alla realtà e lontani dal pericolo di smarrimento esistenziale, in virtù proprio dell'impegno di scrivere, che consente di oltrepassare, sebbene con piccoli movimenti, il *luogo di inciampo esistenziale* guadagnando gradualmente uno sguardo più lungo sulle vicende narrate. La mia esperienza di scrittura autobiografica va in questa direzione. Essa non è soltanto il racconto di un accadimento difficile e complesso, ma la fotografia di un modo di essere, di agire e di guardare alle cose, di un mondo interiore insomma che si è offerto allo sguardo per il tramite della narrazione autobiografica. La scrittura ha avuto una forte capacità non solo di raffigurazione, ma anche di trasformazione. Quest'ultima, grazie alla scrittura, è ancora in corso.

The experience of autobiographical writing is both educational and full of meaning. It can be seen as a sort of magnifying glass through which you can look at your own life picking all the small details and hidden meanings, the ones that often slip away while speaking, in the words that are not just spoken but are often the key to interpret the events, attitudes and behaviors. It is a transformative and educational experience that usually returns a subject who is aware of oneself, of his abilities, skills, possibilities and experiences. My involvement in autobiographical writing goes in this direction. Telling a story means, first of all, telling a story to yourself, since the act of remembering engages the person in a double-writing process: the fact/the event, that is the subject of the story, and the author. The autobiographical writing does have the ability to put into dialogue the dimensions of the mind, conscious and unconscious ones, to make interact external reality with internal reality, to promote the matching between commemoration and forgetfulness, making the person protagonist and at the same time spectator of the events. A long side the growing possibility of the therapeutic use of autobiographical writing: processing of a trauma, interpretation of the text and restorative function, re-appropriation of your own life, etc., not less important is the possibility that it offers as an emotional shock absorber in the moment of crisis of the person, since his appointment with the writing, and then with himself, keeps him anchored to reality and away from the danger of existential confusion, by virtue of his commitment in writing, which allows him to cross, albeit with small movements, the place of existential stumbling gradually gaining a longer a further look on the events told.

My experience on autobiographical writing goes in this direction. It is not only the story of a difficult and complex event but the picture of a way of being, acting and looking at things, of an inner world in brief, that was offered to the eye by means of autobiographical storytelling. The writing had a strong ability to not only of representation but also of transformation. The latter, thanks to writing, is still ongoing.

1. Fare esperienza di scrittura autobiografica

L'esperienza della scrittura autobiografica nasce quasi sempre da una peak experience o evento marcatore (Levinson, 1978; Maslow, 1971) e quindi spesso dal dolore, dalla germinazione che si origina, in un momento determinato, dall'impatto tra l'evento e la vita del soggetto. È la luminescenza emotiva di un accadimento esistenziale importante, che imprime significati ed è gravido di annunci, e che trova cristallizzazione in parole, frasi, periodi, empiti di emozioni, sentimenti, pensieri. Una scrittura sorgiva che trasuda, alcune volte in gocce altre volte addirittura in cascata, del soggetto la vita.

E se la consapevolezza piena del potere terapeutico che la scrittura autobiografica possiede (Demetrio, 1996) è acquisizione spostata in avanti, in un tempo variabile ma di certo più maturo dell'atto dello scrivere, i benefici derivati dalla straordinaria opportunità di elaborazione che essa consente sono presenti fin dall'inizio e possono essere distinti in almeno tre momenti: scrittura, lettura, rilettura. La scrittura è il tempo della ferita e del suo primo sanguinamento su cui essa agisce da elemento lenitivo; la lettura, a medio termine, è il momento dell'osservazione della ferita dopo un determinato periodo di tempo per verificarne il processo di guarigione, quasi una sorta di *step* di controllo del proprio stato interiore; la rilettura, o meglio al plurale le riletture, a lungo termine, è il tempo della cicatrizzazione della ferita che è anche fase di individuazione di "tessuto emotivo" non ancora perfettamente rimarginato o anche della rilevazione, sotto cute, di piccoli focolai di resistenza. È la terza fase, ovvero la rilettura nel tempo, la fase forse più ricca di espansioni e di significati poiché è in questa fase che è possibile innalzarsi al di sopra della scrittura e della vicenda che racconta, per guardare da un diverso e più distante punto di osservazione l'accaduto, per ricordare ciò che eravamo nel tempo raccontato, per stupirci di ciò che siamo diventati, di come ci siamo trasformati, anche in virtù dell'esperienza della scrittura.

Se nella fenomenologia appena descritta è possibile rintracciare nella propria vicenda esistenziale un orizzonte di significati più ampio, è nel terzo momento che il vissuto personale si squaderna e si ricompone, lasciando cogliere risonanze di portata più generale, il *soggettivo si oggettivizza*.

In questo orizzonte di ricerca, in cui il vissuto si oggettiva nell'autobiografia, divenendo in pari tempo *cura* e presa di consapevolezza *in più*, finanche oggetto scientifico, la letteratura più avvertita ci sostiene: da Demetrio (1998; 2000; 2003) alla Ferrante (2011; 2012; 2013; 2014), da Sacks (1997) a Chatwin (2003; 2004). Essa ci aiuta a comprendere, su piani diversi, il valore educativo e la potenza liberatoria della scrittura autobiografica che racconta l'esistenza guidandola nel porto sicuro delle parole scritte, consegnate e per ciò stesso concluse. Dunque, la comprensione piena delle infinite possibilità che il narrare autobiografico possiede come cura di sé, e per aspetti diversi anche degli altri, appartiene sempre all'esperienza personale, ma tuttavia non si rinchiude in essa. Essa apre infiniti orizzonti. Per la persona, per il terapeuta, per il pedagogista. Un po' come quando il corpo duole e l'efficacia analgesica di un farmaco, per quanto descritta nelle istruzioni che lo accompagnano con dovizia di caratteristiche e di controindicazioni, può essere confermata solo dal soggetto che lo sperimenta sul proprio dolore e che solo dopo averlo assunto può decantarne, in modo soggettivo, ovvero relativamente alla risposta del suo corpo, i benefici analgesici e la durata nel tempo. Come l'analgesico, la scrittura autobiografica si fa cura di sé, dando sollievo al dolore del soggetto-autore mentre lo accompagna e lo indirizza verso una più approfondita e accurata introspezione dei motivi che lo hanno condotto al farmaco e alla scrittura.

In questo orizzonte di ricerca, sopra descritto, mi sono inserita per svelare e decantare il valore della narrazione autobiografica, la comprensione (nell'accezione diltheyana che ho inteso prediligere) del mio dolore per la morte improvvisa e prematura di mio marito attraverso il racconto esposto in *Ciao Caterina. Lettera sulla soglia* (Iaquinta, 2011; Pellegrini, 2014). Libro che racconta l'irrompere del dolore nella mia esistenza e in quella di mia figlia Caterina, e di come, celate in esso e tramite la scrittura, io abbia rinvenuto capacità impensate e risorse inimmaginabili.

Provare a raccontarne la genesi significa ripercorrerne il dolore, ritessere i fili di un discorso esistenziale e osservarne di nuovo le trame, ghirigori di parole e origami di pensiero, per vedere in quel disegno nuovi dettagli, particolari nascosti allo sguardo al tempo del primo immaturo tentativo di elaborazione, non di meno essa si fa nuova narrazione.

Perché se la morte ha in sé elementi di certezza indubitabili anche per le menti che più si ribellano al suo accadere, la consapevolezza della perdita è questione scivolosa e, pertanto, precaria poiché appartiene ad una maturità successiva e soggettiva che necessita di un tempo non ipotizzabile per essere metabolizzata e che procede attraverso tappe fatte, come nel mio caso, anche della materialità dello scrivere come atto di scandaglio emotivo deliberatamente scelto.

La consapevolezza della perdita è, infatti, una meta molto più difficile da raggiungere se si confida nel solo trascorrere del tempo con il suo innegabile potere di lenimento, a questo proposito non uso il più abusato e di solito associato termine "guarigione" poiché ritengo che non si possa guarire dall'assenza in quanto è essa stessa malattia.

L'evento morte chiede *ex abrupto* al soggetto la conoscenza del modo di rimanere a galla, ovvero nel mondo, ma nel momento in cui viene a trovarsi nel movimento vorticoso dell'onda che è l'evento, la consapevolezza della perdita richiede le capacità e le competenze del nuotatore. Nuotare è, infatti, operazione più complessa del galleggiare, poiché attività organizzata, coordinata e continua, anche quando il moto dell'onda appare meno tumultuoso o addirittura domato.

La scrittura, in quanto attività volontaria, consapevole e sincronica, è nuoto, ovvero possibilità di attraversamento del dolore, *zona prossimale* all'accettazione, occasione di *coscientizzazione* della perdita, immersione e riemersione nel fatto e dal fatto. In sintesi, processo di automedicazione elaborativa. Come nelle bracciate in mare aperto, le parole scritte attraversano il foglio e consegnano, non senza fatica, il soggetto alla riva, al sicuro di un primo approdo, ovvero alla prima consapevolezza, in forma di sillabe, parole e segni di interpunzione, di aver incontrato nel corso del proprio cammino esistenziale il dolore, nel mio caso quello che deriva dalla morte di una persona cara, e di aver ricevuto in consegna un'assenza irrimediabile.

Ciao Caterina. Lettera sulla soglia è il percorso verso l'approdo a questa consapevolezza che ha avuto nella scrittura la registrazione dell'evento e nelle tante letture successive la maturazione dell'assenza e la coscienza del *per sempre* in cui si è definita.

Tutto questo ha influito in maniera positiva sul mio ruolo di genitore e sul lavoro educativo nei confronti di mia figlia. Il modo in cui siamo riuscite a gestire il dolore e a contenere la sofferenza lo devo, ne sono certa, anche alla scrittura. La mia, ma anche la sua (Iaquinta, in press).

2. Ciao Caterina. Lettera sulla soglia: genesi

La scrittura di *Ciao Caterina* è iniziata un mese dopo l'evento e si è conclusa dopo circa sessanta giorni. Senz'alcuna correzione, nessuna chiosa, nemmeno un semplice appunto scritto sul polsino per poi riscriverlo nel quaderno. Gettata. Non so se è un tempo troppo breve o lungo, o se invece è adeguato al tipo di narrazione, ricordo bene, però, che scrivere è stato, in quel tempo, l'unico sollievo alle giornate e di cui la memoria, ancora oggi, conserva inalterata la sensazione. Il respiro profondo, la boccata di ossigeno puro, quando l'assenza premendo con forza, attanagliava la gola restringendo un respiro già fin troppo corto.

Nel quotidiano, che era intriso del racconto *routinario* e infinito dell'accaduto a quanti, parenti, amici e conoscenti, in queste circostanze sono soliti animare il luogo del lutto, riuscivo a rimanere

salda e a proiettarmi nel giorno successivo proprio in virtù dell'appuntamento con la scrittura, momento in cui le forze, fisiche e mentali, sembravano rigenerarsi. Sarà stato forse perché in *Ciao Caterina* l'evento morte, pur essendo il tema del racconto rimane ai margini, presente ma non centrale. Sarà stato perché la scena narrativa è occupata prevalentemente da emozioni, sentimenti, atmosfere, accadimenti precedenti l'irrompere del dolore. Sarà stato perché il *file rouge* di tutto il racconto è la vita anziché la morte. Certo è, invece, che la scelta di trattare in modo rovesciato il tema della morte, ovvero parlando della vita e della sua bellezza, non è stata frutto di una volontà o di una opportunità letteraria, il flusso di scrittura ha preso forma in modo naturale sistemandosi in una partitura assolutamente non stabilita. Il tema della perdita, pertanto, per quanto motivo della narrazione non è la ragione principale del libro, anzi in esso si opera una sorta di rovesciamento pedagogico-letterario della situazione che pur rimanendo ancorata alla realtà dei fatti, e quindi all'evento morte, si indirizza in una direzione opposta alla tristezza, al dolore dirompente che un evento così tragico sempre produce nell'animo umano.

Attraverso un registro stilistico pacato, si fa strada la speranza, emulsionata in parole e frasi prima acquiescenti e poi di consapevole accettazione, e prende forza il desiderio di continuare a credere in un futuro pieno di possibilità che si esprime nella volontà caparbia di voler superare il momento delicato e difficile del dolore presente. Non un tentativo di negare o di rimuovere l'accaduto, di inibire la sofferenza che l'evento ha comunque comportato, ma la ricerca di un modo per addomesticare la parte più feroce della morte, di dare direzione e senso al patire, per lenirlo e contenerlo, per annullare il potere di abbuiamento e di annichilimento che il dolore ha in sé.

Nessun pensiero determinato, o almeno prevalente, ha dunque motivato il racconto, non una destinazione o un uso possibile del testo, non una velleità artistica o un utilizzo professionale. E d'altra parte qualunque pensiero, desiderio o ambizione sarebbero stati del tutto fuori luogo in quel tempo di tristezza quasi assoluta. L'impulso di fermare su carta episodi, accadimenti e dettagli di vita vissuta, per conservare e preservare quanto più possibile dall'usura del tempo, e dal restringersi inevitabile della memoria, la figura del genitore di Caterina, è stato l'innesco di una motivazione di cui per un certo tempo sono stata convinta. Motivazione rivelatasi in seguito non del tutto vera poiché solo a lavoro concluso, nella lettura del testo così tante volte esercitata, ho realizzato che raccontare non era qualcosa di altruistico, o almeno non lo era in modo prevalente, ma era qualcosa che avevo fatto per me e che solo in modo secondario, ovvero nell'estensione di se stessi che rappresenta un figlio per la propria madre soprattutto in determinate fasi ed età della vita, la scrittura era un dono pensato per Caterina. La lettura lo denunciava e lo denuncia ancor più oggi in modo nitido.

Raccontare di me a me stessa; sviscerare e allo stesso tempo delimitare l'accaduto; esorcizzare attraverso le parole la paura di essere consegnata ad un soffrire perenne; continuare il dialogo in assenza; eternare l'amore; combattere la morte nel suo potere di scolorimento di noi stessi e del nostro vissuto quando la perdita dell'altro consegna gesti, parole e abitudini al silenzio e attraverso la mancanza fa tacere ciò che siamo stati, sono state le ragioni autentiche della narrazione di un Io al tempo stesso mittente e destinatario. Nel voler trattenere più a lungo possibile il sapore vivido di una presenza divenuta troppo precocemente ricordo c'è stato, ho compreso, la spinta motivazionale più forte.

La decisione presa in seguito di pubblicare il testo, di rendere quegli accadimenti per così dire di tutti, di partecipare l'evento agli altri attraverso le parole vere e le più piccole circostanze della vita reale, di far parte i lettori di pensieri intimi, di condividere con loro pezzi di una felicità interrotta, non è stata una decisione particolarmente difficile una volta colto il significato più universale che l'esperienza del lutto travasata nella scrittura avrebbe potuto acquisire. Non me ne sono pentita.

A distanza di sei anni dall'evento, *Ciao Caterina. Lettera sulla soglia* continua ad essere letto dagli adulti e soprattutto dai giovani mentre la sua trasformazione in spettacolo teatrale (Iaquinta, 2013) lo porta nei teatri italiani e, cosa più importante, anima il dibattito nelle scuole sul tema della perdita e sull'importanza che un'educazione al dolore può rivestire per le giovani generazioni. Te-

ma di cui, senza l'incontro con il dolore e la mediazione della scrittura, sono certa, non mi sarei occupata.

3. Andare oltre il privato. Note conclusive

Può dirsi mai veramente conclusa un'esperienza di scrittura autobiografica? Può il cammino di un testo di questo genere separarsi dai passi del suo autore, tanto da non continuare, seppure in modo diverso, a chiedergli, implicitamente di volgere lo sguardo indietro? La scrittura autobiografica può diventare un modo per guardarsi dentro in profondità, per auto-comprendersi, per focalizzare meglio episodi e percorsi di vita, per indagarsi, per tentare spiegazioni a fatti e comportamenti? Sono queste le domande che segnano il dopo *Ciao Caterina* e che mi hanno spinto alla conoscenza e all'esercizio della narrazione autobiografica con risvolti interessanti dal punto di vista personale e professionale. E non mi riferisco alla sola narrazione edita che in virtù del suo divenire pubblica inevitabilmente consente e richiede all'autore continui ritorni indietro, si pensi ad esempio alle attività di promozione dell'opera, ma a tutte le forme di narrazione autobiografica destinata ad usi diversi, più silenziosi ma ugualmente ricchi di significato, educativi e formativi (Cambi, 2002; Madrussan, 2009; Natoli, 2003). Tutte le forme autobiografiche di narrazione autobiografica costituiscono, infatti, una traccia indelebile del nostro essere stati ciò che noi stessi abbiamo affermato di essere stati in un periodo preciso della vita e che la memoria, pur se divenisse immemore di sé, non potrebbe più rinnegare. La scrittura non lo permetterebbe.

Narrazione come memoria aggiuntiva, una specie di "memoria di massa" esterna al soggetto e resistente all'urto dei giorni e alle trasformazioni cui ogni essere umano va incontro con il passare del tempo. Impronta perenne di un tratto preciso del percorso di vita dell'autore, frammento di un vissuto non più suscettibile di riaggiusta menti, ma solo di nuove interpretazioni e di differenti chiavi di lettura.

La scrittura autobiografica, per dirlo in linea con i tempi ipertecnologici che viviamo, è il fotogramma che ci immortala in una posa interiore in tempo dato, il fermo immagine del nostro animo e del suo sentire in un momento cruciale dell'esistenza, click di parole preservate per sempre dallo scorrere del tempo. Che sia edita o privata, dunque, essa è la chiusura di un cerchio al cui centro è posto ciò che noi stessi abbiamo scelto di mettere dentro e di continuare a guardare. Nel tempo. È modo infallibile per coltivare la memoria, ritrarre se stessi, guardarsi dentro, scoprirsi, rinvenire capacità impensate, far defluire, elaborare, interpretare, resistere, trovare senso a parole e azioni, o anche non trovarlo, e per questo ancor più occasione per ripensare, riflettere, ri-riflettere (Pennebaker, 2004; Storace, 2004).

Scrittura autobiografica come strumento raffinato per educare e rieducare se stessi e gli altri, raggiunti dalla loro o dalla nostra storia di vita, da una narrazione che non nasce solo per raccontare ma che, con autorità, costringe a pensare e a soppesare. Che insiste affinché guardiamo più a fondo in noi stessi e alle cose intorno, anche quelle degli altri, come fossero le nostre, anche nel caso in cui il racconto non ci appartiene per scrittura ma per lettura. Poiché in virtù della comune appartenenza al genere umano, che ci definisce e ci qualifica, ciò che tocca l'Altro tocca, inevitabilmente, anche noi.

La narrazione autobiografica è dunque occasione-ponte tra noi e le profondità del nostro essere, tra noi e gli altri. E i ponti, come sappiamo, nascono per unire non per dividere.

Bibliografia

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Canetti, E. (1991). *La lingua salvata. Storia di una giovinezza*. Milano: Adelphi.
Canetti, E. (1994). *Il frutto del fuoco. Storia di una vita (1921-1931)*. Milano: Adelphi.
Canetti, E. (1995). *Il gioco degli occhi. Storia di una vita (1931-1937)*. Milano: Adelphi.

Canetti, E. (2005). *Party sotto le bombe*. Milano: Adelphi.
Chatwin, B. (2003). *In Patagonia*. Milano: Adelphi.
Chatwin, B. (2004). *Che cosa ci faccio qui?*. Milano: Adelphi.
Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Ferrante, E. (2011). *L'amica geniale*. Roma: E/O.
Ferrante, E. (2012). *Storia del nuovo cognome*. Roma: E/O.
Ferrante, E. (2013). *Storia di chi fugge e di chi resta*. Roma: E/O.
Ferrante, E. (2014). *Storia della bambina perduta*. Roma: E/O.
Iaquinta, T., *Ciao Caterina*. Disponibile in:
https://www.youtube.com/watch?v=WVoECbOuRnM [11 aprile 2016].
Iaquinta, T. (2011). *Ciao Caterina. Lettera sulla soglia*. Roma: Armando.
Iaquinta, T. (2014). *Ciao Caterina. Lettera sulla soglia*. Cosenza: Pellegrini.
Iaquinta, T. (in press). *Noi eravamo felici. Ciao Caterina. Lettera sulla soglia*. Vol. II. Roma: Aracne.
Levinson, D. (1978). *The Season Man's Life*. New York: Knoght.
Madrussan, E. (2009). *Forme del tempo/modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*. Como-Pavia: Ibis.
Maslow, A. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
Natoli, S. (2003). Il saper dimenticare, il dover ricordare. In I. Gamelli (A cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milano: Unicopli.
Pennebaker, J. W. (2004). *Scrivi cosa ti dice il cuore. Autoriflessione e crescita personale attraverso la scrittura di sé*. Trento: Erickson.
Sacks, O. (1997). *L'isola senza colore*. Milano: Adelphi.
Storace, G. (2004). *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*. Bollati Boringhieri: Torino.

SAGGI

La narrazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor

di *Stefania Massaro, Eleonora Vera*[*]
Università degli Studi di Bari

Abstract

Il riconoscimento epistemologico della narrazione come paradigma di sviluppo professionale consente di progettare processi di scrittura nel tirocinio curriculare del corso di laurea in Scienze della formazione primaria nella sua veste di mediatore didattico indispensabile nei processi di costruzione del sé professionale e momento di avvio alla professionalizzazione dell'insegnante. All'interno di un processo di accreditamento della *scrittura documentale della pratica* (Perla, 2012; Schiavone, 2012) accogliente scritture descrittive, riflessive e narrative quale dispositivo innovativo di sviluppo professionale, e della *competenza documentativa* quale componente essenziale dell'*expertise* docente, la proposta formativa del CLCU in SFP dell'Università di Bari prevede l'implementazione di pratiche narrative e biografie professionali generative di *empowerment* degli studenti-tirocinanti, quali futuri docenti capaci di riflettere in azione e condividere la narrazione dei processi, ed anche degli stessi tutor.

Ridefinire un modello di tirocinio secondo traiettorie innovative significa difatti creare pratiche condivise di mediazione tutoriale. Il nuovo modello di pratiche del tirocinio si viene a configurare come un processo in cui i tutor, chiamati a migliorare la qualità delle scritture professionali e la gestione della documentazione degli studenti in un gruppo di lavoro, sono investiti dalle stesse pratiche narrative in un processo osmotico di creazione di spazi di relazione "orizzontali" nel gruppo di lavoro e con gli altri gruppi, "verticali" fra tutor e studenti, "trasversali" nel gruppo dei docenti disciplinaristi e tutor. La narratività accoglie in tal senso il recupero di una cultura dialogica orientata alla capacità di ascoltarsi ed ascoltare, di rendere fruibili le narrazioni reciproche, dare senso alle parole e dare corpo al sentire emozionale.

Ripensare il percorso di tirocinio in una dimensione di *empowerment* richiama l'importanza di un approccio sistematico nella realizzazione di un'efficace pratica riflessiva. A partire pertanto da un agire didattico come pratica riflessiva di apprendimento, che diviene processo professionalizzante quando riesce a tradursi in riflessione, narrazione e valorizzazione dei processi di scrittura, il contributo negli ultimi tre paragrafi, realizzati da un tutor del tirocinio, presenta scritture professionali che interpretano voci di insegnanti con ruoli e funzioni molteplici: l'insegnante, l'insegnante-accogliente, e l'insegnante-tutor.

Epistemological acknowledgement of narrative as a paradigm for professional development allows to design writing processes in primary teacher education traineeship seen as an essential teaching mediator in the construction process of professional self and as a time to begin professionalization. Within an accreditation process of the *documentative writing of practice* (Perla, 2012; Schiavone, 2012) welcoming descriptive, reflective and narrative writings as an innovative device for professional development, and of the *documentative competence* as an essential component of teacher expertise, the training proposal of the degree course in Primary teacher education at University of Bari provides the employment of narrative practices and professional biographies generative of student empowerment, as future teachers able to reflect in action and share the storytelling process, and the tutor themselves.

[*] S. Massaro è autrice dei paragrafi 1-2-3; E. Vera dei paragrafi 4-5-6.

Redefining a traineeship model toward innovative trajectories it means creating shared tutorial mediation practices. The new traineeship practices model is set up as a process in which the tutor, called to improve the quality of professional writings and the management of students' documentation in a working group, are invested by the same narrative practices in an osmotic process which creates spaces of "horizontal" relationship in the working group and with other groups, "vertical" between tutors and students, "transversal" in the group of subject teachers and tutors. Narrative welcomes in this regard the recovery of a dialogue-oriented culture directed towards listening skills, providing access to each other's narratives, giving meaning to words and giving body to the emotional feeling.

Rethinking of the traineeship path in an empowering dimension recalls the importance of a systematic approach in the implementation of an effective reflective practice. Starting therefore from a teaching acting meant as reflective learning practice, which becomes professionalizing process when it fails to result in reflection, storytelling and enhancement of the writing process, this contribution, in the last three paragraphs, made by a traineeship tutor, presents professional writings that interpret voices of teachers with multiple roles and functions: the teacher, the teacher-mentor, and the teacher-tutor.

1. Narrazione e documentazione nel tirocinio del CLCU in SFP dell'Università di Bari

Il riconoscimento epistemologico della narrazione come paradigma di avvio alla professionalità e di sviluppo professionale degli insegnanti è uno dei nuclei di riferimento sui quali si va organizzando la delineazione di un rinnovato modello di funzionamento del tirocinio curriculare del Corso di laurea a ciclo unico in Scienze della formazione primaria dell'Università di Bari (Massaro, 2015; Perla, 2015). Elaborare un modello di azione formativa che identifica nelle metodologie narrative una condizione di qualità è difatti l'obiettivo della Commissione Tirocinio del CL[1], impegnata ad innovare l'esperienza di tirocinio dello studente alla luce degli orientamenti di politica comunitaria e della ricerca internazionale che da alcuni anni rintracciano i processi che favoriscono l'insegnamento efficace nella costruzione del profilo di un docente professionista capace di attribuire un ruolo essenziale alla riflessione e autoriflessione professionale *in, on and about practice* e alla collaborazione autentica tra insegnanti, connettendo la qualità della professionalità docente con quella dei sistemi educativo e sociale (CE, 2007; EC, 2012).

L'alternanza (Magnoler, 2012), quale dispositivo attuativo della connessione formazione degli insegnanti-complessità sociale (alla luce dell'attuale riconoscimento della *complessità* quale categoria interpretativa dell'*essere insegnanti* e del *fare scuola* in classi caratterizzate da studenti con differenti bisogni speciali, nuove tecnologie per la didattica, corresponsabilizzazione dei genitori ed esigenze di *accountability*) necessita difatti di incarnarsi in strutture formative rivisitate al fine di realizzare possibilità di avvio alla professionalità orientate a contenere la soggettività di chi apprende. La figura dell'insegnante-professionista capace di regolare in azione il proprio agire in modo consapevole all'interno di un sistema complesso (Rossi, 2015) ha bisogno di maturare all'interno di dispositivi formativi in grado di supportare una professionalizzazione oggi intesa in termini di assunzione di una *identità* insegnante. La sfida formativa nell'ambito dei tirocini curriculari dei CL in SFP è oggi quella di supportare l'avvio di una *progressiva e consapevole identità professionale* centrata sul saper agire e sul saper trarre conoscenza dall'esperienza per sostenere il proprio sviluppo professionale, sollecitando la capacità di lavorare in modo progettuale sulla propria traiettoria di sviluppo e rendendo tale processo attivo e continuo nell'arco dell'intera vita professionale, considerata come un *continuum*. La costruzione di una professionalità insegnante centrata su di un *habitus* professionale riflessivo e autoregolativo in grado oggi di assimilare i principi "della problematicità, dell'incompiutezza, dell'interpretazione" (Mariani, 2014, p. XIII) richiede di sostenere il futuro insegnante nella *costruzione di una propria storia di apprendimento*, quale trama di eventi, vissuti e significati da interpretare, funzionale alla formazione di un'identità professionale intesa quale "lente

interpretativa o centro di governo" (Grion, 2011) nei processi di significazione e presa di decisione nel futuro ambito professionale.

A partire dai contributi derivanti dall'approccio narrativo alla formazione e dall'ambito metodologico della *narrative inquire* (Clandinin & Connelly, 1990), la proposta formativa si basa sulle possibilità espressive e riflessive della scrittura narrativa, quale riorientamento verso il soggetto della scrittura del tirocinio, finalizzata ad un'assunzione di coscienza del sé professionale dello studente. Sono pertanto proposte agli studenti scritture che consentano al tirocinante di narrare, documentare e riflettere sull'esperienza quale sollecitazione di una competenza documentativa che consenta allo studente di apprendere a pensarsi come insegnante e a operare in un contesto improntato al confronto. Dispositivi orientati a *dire la pratica*, quali il *diario di bordo* e i *protocolli osservativi* nell'esperienza di tirocinio del CL, sono diretti a sollecitare esperienze di scrittura sui percorsi di acquisizione di conoscenze del tirocinante e su esperienze specifiche, all'interno di un più vasto percorso di accreditamento della *scrittura documentale della pratica* (Perla, 2012; Schiavone, 2012) quale dispositivo innovativo di sviluppo professionale accogliente scritture descrittive, riflessive e narrative.

Il senso di una proposta formativa basata su di una *professional writing* non orientata a scopi burocratici è da rintracciarsi nella possibilità di avviare lo studente ad una cultura professionale orientata ad innervare la prassi quotidiana di una riflessività capace di mettere in comunicazione la sua esperienza con le pratiche di progettazione e documentazione. Parliamo quindi della promozione della capacità dell'insegnante di saper comunicare tutta la dimensione inespressa della pratica. I riferimenti sono alla scrittura del lavoro formativo tematizzati dalla ricerca didattica professionale (Cifali & Andrè, 2007; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), attualizzati in una scrittura documentativa in grado di offrire allo studente opportunità diverse: la possibilità per il tirocinante di avviarsi ad una competenza specifica di documentazione, di dare un ordine ai fatti della pratica, di costituire uno *scaffolding*, ovvero un accompagnamento specializzato all'esperienza formativa, ed, inoltre, di inserirsi nella ricerca sul fare formazione in qualità di partner del ricercatore (Perla, 2012, pp. 52-56).

All'interno di un tirocinio che si qualifica oggi come mediatore didattico indispensabile per il farsi insegnante e generativo di un *empowerment* dello studente inteso quale potenziamento di una reale capacità sia di conoscenza che di senso elaborativo e critico, il momento formativo coincide in tal senso con la messa in scrittura dell'azione dello studente, con un riferimento al bagaglio di potenzialità che essa dispiega.

2. La costruzione narrativa del sé insegnante

L'attenzione ai processi di *costruzione del sé professionale* si lega all'evidenziazione del carattere processuale e relazionale dell'apprendimento introdotta dai modelli costruttivisti della conoscenza. Tali modelli, scrivevano Grassilli e Fabbri alcuni anni fa (2003), hanno introdotto uno *slittamento verso il soggetto* della conoscenza, ovvero hanno introdotto l'idea di un rapporto conoscitivo con l'oggetto più vicino ad una costruzione narrativa che ad una rappresentazione obiettiva, e hanno richiesto un *setting* metodologico in grado di accedere al processo di attribuzione di significati che guida il soggetto nell'agire sociale e in grado di indagare l'*azione*, intesa come libera scelta degli attori conseguente all'interpretazione delle situazioni. L'*azione* degli insegnanti diviene difatti il centro dello sguardo riflessivo quale sistema complesso in cui prendono forma abitudini e comportamenti in una connessione di razionalità ed emotività non riducibile al principio di causalità, mentre il racconto professionale, l'autobiografia didattica e le conversazioni, legate alla traduzione in racconto della conoscenza professionale, costituiscono alcune delle metodologie che implicano la partecipazione del soggetto alla costruzione di contesti di significato e consentono di riflettere sul sé professionale. Esso si configura come costruzione distribuita nelle relazioni sociali, situato storicamente e culturalmente.

Nel superamento di un paradigma applicativo implicante un passaggio inevitabile dal sapere al fare e dalla teoria alla pratica, il concetto di identità diviene centrale nel momento formativo, che deve essere progettato per divenire possibilità di costruire la propria identità in modo dinamico, attraverso una percorso articolato fra passato, presente e futuro e con una particolare attenzione ai processi attraverso i quali la persona si costruisce nei contesti, nella costante reciprocità tra comunità ed identità.

Posto il senso costruttivo dell'identità personale difatti la problematica formativa nodale riguarda i processi costruttivi di un'identità che deve essere costruita e rilanciata permanentemente, con un percorso di negoziazione, conquista ed elaborazione intenzionale di modi di essere e di pensare. Si rendono necessarie metodologie formative che contribuiscano a promuovere una proiezione riflessiva sulla temporalità interiore come dimensione che contribuisce a raccordare le relazioni fra gli elementi della vita intrapersonale e sostenere la continuità tra passato, presente e futuro. Fra tali metodologie la narrazione, muovendo dall'affermazione di Ricoeur (1988) secondo cui l'*educazione alla temporalità* può ricevere un grande contributo dalla mediazione del discorso narrativo, appare quella più adeguata. Nell'ambito di una temporalità narrativa gli eventi possono divenire fatti "significativi", poiché ogni evento, inserito narrativamente in una connessione temporale, perde il suo carattere episodico per diventare parte di una totalità significante.

L'idea di un insegnante deputato all'applicazione di teorie si traduce pertanto in quella di un insegnate *riflessivo*, guardando ai processi narrativi come atti interpretativi che comportano attribuzioni di significato, come dispositivi utili per l'elaborazione dell'esperienza.

"L'approccio riflessivo che, da un punto di vista epistemologico consente l'inclusione dell'insegnante nella costruzione di una storia che lo riguarda, ha pertanto una portata formativa legata alla produzione di ricostruzioni ermeneutiche e costruttivistiche delle esperienze di insegnamento e agli inevitabili effetti della presa di coscienza della propria storia professionale. L'io narrante, mettendo insieme i vari pezzi delle sue azioni e delle sue micro decisioni, ricostruisce il suo agire in un tutto significativo" (Fabbri, 2006).

La narrazione di storie costituisce un dispositivo in grado di sostenere gli insegnanti nella ricerca di senso della propria esperienza e nel tentativo di strutturare una comprensione di se stessi in quanto insegnanti, con un'apertura prospettica rivolta contemporaneamente al passato e al futuro. Ricostruendo le proprie storie, essi elaborano un modello causale in cui integrare ciò che si sa con ciò che appare più difficile da decifrare, vissuto privato con vissuto professionale, ciò che è noto con ciò che è congetturale, ma che è comunque importante ai fini della sua interpretazione. Le narrazioni, ovviamente, non sono intese per cogliere i fenomeni nella loro dimensione obiettiva, ma piuttosto per connetterli ed infonderli dell'interpretazione che di essi dà chi racconta. La rilettura della propria esperienza spesso genera dei cambiamenti (Massaro, 2012).

Il linguaggio si accompagna all'azione consentendo il ragionamento e favorendo l'esplicitazione dell'agire insegnante. La pratica della scrittura narrativa costituisce difatti il dispositivo che lega le pratiche riflessive alla crescita professionale degli insegnanti grazie all'introduzione di meccanismi di esplicitazione e di relativizzazione della pratica che consentono di leggere l'azione professionale, dar voce a quelle che sono le *modalità di percezione soggettiva delle esperienze della vita d'aula* (Perla, 2012) e dare rilevanza e riconoscimento al sapere dell'insegnante.

Nella letteratura internazionale lo *storytelling* supporta forme di pratica riflessiva che consentono agli insegnanti di cogliere la loro personale esperienza, riflettervi e valutarla (Johnson & Golembek, 2002; Ritchie & Wilson, 2000). Favorendo l'accesso a forme di espressione delle emozioni, di creazione di significato e di inserimento nel più ampio contesto politico (Ritchie et al., 2000) esso è utilizzato come modalità di *empowerment* degli insegnanti. Esso si indirizza in funzione della crescita e si lega all'uso del pensiero critico, all'autodirezionalità e al *problem solving* (Chant, Heafner & Bennet, 2004). Imprescindibile è la dimensione collaborativa del processo, in cui si crea un senso di comunanza e anche di sollievo nel sentire raccontare storie a volte simili alle proprie.

Con particolare riferimento agli insegnanti novizi (*pre-service teachers*) nella letteratura internazionale ritroviamo sempre più frequentemente esperienze di attività di *storytelling*, genericamente

inteso come metodologia di sviluppo di apprendimento riflessivo con l'ausilio di attività in cui i soggetti si impegnano ad esplorare le proprie esperienze al fine di guadagnarne nuove interpretazioni, individualmente e in gruppo (Bond & Walker, 1991). La finalità è di creare contesti di stimolo alla connessione tra la teoria e la pratica e all'implementazione della crescita professionale mediante un'esplorazione delle credenze implicite e la creazione di nuove metafore dell'insegnamento (Binks, Smith, Smith & Joshi, 2009). Si genera così un processo riflessivo e collaborativo in cui gli studenti imparano a nominare le loro esperienze più importanti strutturando il proprio sé attorno agli elementi positivi di tali esperienze, di contro a quelli negativi, al fine di ottenere un'immagine positiva di se stessi con cui concludere il lavoro universitario, fermo restando le incertezze, il bisogno di un supporto e la consapevolezza dell'insegnamento come processo maturativo.

Scrive Laneve (2014): "Scrivere di un percorso di formazione significa ricostruire la sequenza delle attività cercando di essere fedeli all'ordine temporale con cui sono avvenute e alle connessioni tra un evento e l'altro, lumeggiando aspetti importanti, selezionando occasioni ghiotte, analizzando criticamente articolazioni nonché avvertendo problemi, difficoltà, limiti relazionali, disfunzioni organizzative. Ma non solo: anche riferendo miglioramenti, cambiamenti significativi e anche un certo feeling stabilito con il tutor che si è percepito" (p. 44).

Il percorso di ricostruzione della storia del processo di formazione diventa significativo, difatti, nella misura in cui gli eventi narrati documentano l'esperienza nella sua complessità di processo cognitivo ed emotivo, esistenziale e sociale, etico e politico, laddove, di frequente, dell'esperienza interessa più il risultato e meno il processo, e il momento formativo risulta devitalizzato. Nello scrivere per documentare la propria esperienza lo studente fa emergere domande, mette a fuoco problemi e verifica prospettive imparando pertanto ad autovalutarsi.

La crescita consapevole del giovane in formazione favorisce l'autodirigersi verso nuove regole per controllare la propria azione e la costruzione di un luogo da cui osservare da lontano un processo, condizione che lo rende a pieno titolo attore sulla scena della formazione (Laneve, 2014).

3. Raccontare l'azione nella relazione finale di tirocinio

Nel percorso formativo del tirocinio, inteso quale spazio elettivo dell'apprendere dalla pratica e possibilità per lo studente di realizzare un'esperienza di prima professionalizzazione sollecitativa dello sviluppo della sua identità personale, culturale e professionale, la scrittura narrativa entra come dispositivo didattico di accompagnamento dell'esperienza con finalità orientative, di riflessione e di memoria. Rigenerare le scritture del tirocinio per renderle garanti di un accompagnamento permanente al perfezionamento della soggettività professionale e quindi strumento di autoformazione riflessiva costituisce il senso dell'attenzione formativa del suddetto CL ad una scrittura documentativa del tirocinio in grado di consentire allo studente una adeguata capitalizzazione dell'esperienza.

All'interno di un modello di tirocinio attualmente in sperimentazione che fa leva sul protagonismo e sull'*empowerment* dei tutor attraverso uno statuto di ricerca-formazione che valorizza pienamente il pensiero del pratico (Perla, 2015), i tutor dei tirocinanti dell'ultimo anno sono stati coinvolti dalla CT nella definizione delle linee guida della relazione finale prevista per gli studenti prossimi al compimento del percorso quinquennale. Tale relazione, oggetto di valutazione finale e, soprattutto, luogo privilegiato per la rielaborazione dell'esperienza di tirocinio, è stata configurata quale dispositivo di scrittura narrativa a partire dall'idea che la professione possa essere pensata come risultato di processi conversazionali con le situazioni, oltre che di apprendimento reciproco tra soggetti (Grassilli & Fabbri, 2003). La relazione di tirocinio, liberata dall'idea di una semplice rendicontazione dell'esperienza, deve consentire un'adeguata riflessione sull'esperienza formativa e porsi, insieme agli altri strumenti di monitoraggio del tirocinio, come scrittura generativa di comprensione e di conoscenza. Nella letteratura di riferimento essa è rintracciabile quale testo rivolto a descrivere l'esperienza effettuata, sintetizzandone il significato ed esprimendo il valore della sua ricaduta sulla

qualificazione professionale del tirocinante, ed assolve più funzioni: è strumento di autochiarificazione, produce riflessione critica, conoscenza, consapevolezza, offre l'opportunità di acquisire un abito mentale adeguato agli ambiti educativi, aiuta a sviluppare modalità comunicative congruenti, ed inoltre, testimonia l'avvenuto conseguimento degli obiettivi formativi (Ardizzoni et al., 2006, p. 75).

Obiettivo specifico dell'intervento è quello di non disperdere queste finalità in un mero assolvimento burocratico e anche quello di contribuire al superamento dell'annoso problema di una documentazione "fotocopia" o "copia/incolla", per divenire strumento in grado di consentire allo studente di appropriarsi della propria storia di formazione. La relazione, pertanto, non deve limitarsi a ripercorrere l'esperienza nella successione degli eventi, ma esaminarla in termini critici, cercando di capire se e quanto questa attività abbia contribuito a un arricchimento sul piano dell'acquisizione di conoscenze e competenze funzionali all'inserimento nel mondo lavorativo e si sia resa orientativa in relazione alle scelte future.

Si è scelto di focalizzare la scrittura dello studente sul *racconto dell'azione* con riferimento ad una esperienza significativa, evitando che la relativa redazione si risolvesse in un *collage* di esperienze precedenti e superando le perplessità relative al creare un aggravio allo studente e agli stessi tutor nella fase conclusiva del percorso di studi. Si tratta pertanto di portare a fuoco una situazione strutturando un campo di osservazione in cui l'utilizzo del pensiero narrativo comporta il dar voce ad un io narrato frutto di molteplici voci e anche la presenza di zone d'ombra e aspetti contraddittori da far affiorare ed esplorare. La singolarità di una data esperienza, da cogliere in profondità e con tutto il suo carico di particolarità e situazionalità, può divenire categoria conoscitiva. Ciò che interessa è la rilevanza e la significatività delle situazioni indagate (Ardizzoni et al., 2006).

Raccontare l'azione attraverso la scelta di un tema è stata la proposta rivolta allo studente con lo scopo di sviluppare in forma unitaria e coerente aspetti diversi dell'apprendimento in situazione: l'aspetto biografico/formativo, relativo all'esplicitazione e alla presa di coscienza della storia personale dello studente; l'aspetto di approfondimento dei contenuti disciplinari e dei saperi metodologici-didattici del tirocinio; l'aspetto didattico, relativo alla padronanza delle competenze progettuali, metodologiche, documentative e valutative dell'attività di insegnamento; infine l'aspetto legato alla capacità autoriflessiva sulle pratiche di insegnamento-apprendimento e sul farsi insegnante in direzione professionalizzante.

Questo è realizzabile dallo studente attraverso la narrazione dell'azione osservata/partecipata, la rielaborazione dell'esperienza sul campo integrata con i saperi e i laboratori previsti nel curricolo universitario, la descrizione dell'azione professionale progettata/agita, la scelta di un tema sollecitatore per la descrizione dell'azione ovvero l'ideazione di un *focus* e l'esplicitazione della dinamica teoria/prassi/riflessione non riconducibile al semplice schema della parte teorica prima e della parte pratica dopo. La relazione, così progettata, deve essere coerentemente sviluppata in relazione al focus prescelto e articolata in una dimensione sistemica e circolare con riferimento al rapporto teoria/prassi/riflessione. Si richiedono inoltre una scrittura corredata da una terminologia specificatamente pedagogico-didattica e riferimenti legislativi e scientifici adeguati.

Lo schema guida adottato per la relazione finale ricomprende pertanto le motivazioni dell'ambito di intervento con riferimento alla dimensione biografico/formativa e alle scelte pedagogico/didattico/organizzative della scuola accogliente (esplorazione a livello personale-orientativo e organizzativo-di istituto), la documentazione/riflessione sulle scelte progettuali-metodologiche-valutative dell'attività di insegnamento-apprendimento realizzata con riferimento alle teorie pedagogiche di riferimento (report narrativo del processo attivato), la valutazione del percorso e dei processi attivati: punti di forza e criticità, l'autovalutazione con gli sviluppi prospettici.

La stesura della relazione deve pertanto considerarsi un momento peculiare di conferimento di senso al vissuto dello studente, con la crescita in termini di conoscenza che ne consegue, in cui la valutazione dell'esperienza deve portare ad un'analisi delle opportunità formative intervenute, ad una valutazione della crescita delle proprie conoscenze e competenze e ad una valutazione delle proprie attitudini professionali e di queste in relazione alle aspettative di partenza. Più in generale,

lo studente deve riflettere sul rapporto di transazione che esiste tra teoria e prassi traducendolo in quella che è la sua esperienza accademica e di tirocinio. In tal modo egli è sollecitato a far dialogare due momenti della propria formazione, così che uno implementi l'altro e viceversa, in un rapporto dialettico continuo (Salerni, Sposetti & Szpunar, 2013).

4. Pensieri degli insegnanti, tra certezze e cambiamento

Osservazione, riflessione, scritture professionali, biografie, rappresentano il filo conduttore del curricolo formativo del futuro docente. Costruire e condividere un glossario assicura la coerenza di intenti e la coesione dei soggetti coinvolti: università, docenti, tutor e studenti. Un approccio sistematico alla pratica riflessiva parte dalla ricostruzione del pensiero degli insegnanti (Shulman, 1986), un pensiero in parte inespresso e sconosciuto agli stessi (Perla, 2014), ed esplora, attraverso eventi narrativi, le motivazioni etiche (Fenstermacher, 1996) che ispirano l'agire didattico. Nell'ambito dell'insegnamento, osservazione e riflessione procedono per gradi: dall'analisi empirica degli effetti dell'azione didattica su climi di classe e apprendimenti, si passa all'analisi delle pratiche e alla valutazione dell'intenzionalità educativa, per concludere esaminando le dimensioni decisionali e deontologiche che sostengono la progettualità (Van Manen, 1977). Il tutto confluisce nella *design education*, una visione suggestiva che attualmente coinvolge il mondo della scuola nel tentativo di recuperare la propria funzione istituzionale: contribuire al dibattito sulla cittadinanza e alla costruzione della cultura. La nuova tendenza metodologica focalizza le implicazioni di ordine pedagogico, sociologico, etico, che sostengono un agire didattico sapientemente calibrato sul contesto territoriale. Ad essa si affianca il *framework* delle *Multiliteracies* (Cope & Kalantzis, 2000) che indica ai docenti l'insieme dei costrutti, delle forme simboliche da condividere e ridisegnare per costruire nuovi significati attraverso la *media education*. In questo scenario emerge una immagine del docente che deve gestire la complessità e i rischi dell'educazione, un docente in cerca di identità, forte dell'esperienza grazie alla riflessività, proiettato verso un futuro incerto e mutevole.

Una mappa concettuale che ridisegna la professionalità riflessiva del docente, rappresenta gli elementi necessari ad attuare un processo autobiografico:

- l'osservazione e l'interpretazione, intese come conseguimento di capacità di analisi del contesto, che confluisce in una auto-osservazione equanime, in una valutazione sulla efficacia della pratica, obiettiva e imparziale;
- il pensare, sia in concreto che in astratto, essenza della riflessività che consente di passare in modo agevole dalle esperienze concrete ai *framework* teorici, dal pensiero all'azione, governando le dinamiche del pensiero. Ciò si traduce in termini di consapevolezza delle reazioni prodotte nei processi di insegnamento/apprendimento e nelle interazioni di gruppo;
- il linguaggio e la comunicazione, che rendono espliciti e riconoscibili i processi;
- il tempo per riflettere, meditare (Dewey, 1933), un estraniarsi dal contesto per rileggere lucidamente con la mente ciò che osserviamo e interpretiamo con gli occhi e con i sensi;
- il *problem solving* come capacità di risolvere le situazioni critiche e affrontare l'imprevisto, strategia che rende gli insegnanti più consapevoli delle proprie potenzialità e li aiuta ad affrontare le incongruenze tra il pensato, il dichiarato e l'agito. La riflessione in situazione è in grado di trasformare le pratiche, comprensive degli errori, in una fonte di riferimento per la professionalizzazione lungo tutto l'arco della vita. La consapevolezza e la comprensione di una buona pratica possono evitare la cristallizzazione e l'obsolescenza delle prassi, e, a lungo andare, la perdita di senso della professione. Soltanto attraverso la condivisione con gli altri il processo ritrova la sua compiutezza.
- la crescita del gruppo docenti, impegnati nell'affrontare decisioni collegiali nel merito dell'offerta formativa, nel saper leggere i feedback dell'utenza e nella ricerca di soluzioni condivise;

- la creazione di una comunità che favorisca l'*empowerment* e sostenga l'accoglienza dei novizi, garantendo significative esperienze di iniziazione.

Una "comunità di pratica" (Wenger, 1998) è costituita da quel determinato gruppo di soggetti impegnati in un apprendimento collettivo aperto, caratterizzato da esperienze esclusive e competenze condivise. All'interno di essa, la capacità di esplicitare le prassi e comunicare in modo efficace consente a tutti i membri di riflettere sui successi e sui fallimenti distinguendo le opportunità dai rischi. Per parlare di una nuova professionalità docente nella "scuola di qualità" occorre collocarla in una dimensione sistemica. La metamorfosi da docente solitario a comunità educante, necessaria per rafforzare l'identità culturale e progettuale di una istituzione scolastica, rappresenta l'esigenza di mutamento/riconversione della dinamica "responsabilità individuale/condivisione collegiale".

Il nuovo concetto di responsabilità educativa sposta il focus dal docente individuo al docente nel contesto dell'autonomia scolastica, capace di riflettere in azione e trascrivere a più mani la narrazione dei processi.

5. Il docente tutor, identità in progress

Ipotizzare e condividere una idea di tirocinio in un team tutoriale, in un contesto scolastico "accogliente", è un percorso parallelo di ricerca di senso. L'esperienza del tirocinio è essenzialmente integrazione fra competenze teoriche ed operative, un "luogo" di mediazione tra formazione teorica e prassi sul campo; un "tempo" in cui la riflessione in azione si traduce in esperienza professionale e diventa a sua volta "argomento" per la narrazione dell'esperienza, "essenza" della biografia professionale. La narrazione è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo fa uso nella sua esperienza di vita (Bruner, 1988; 1992). Attraverso la narrazione l'uomo/docente/tutor dà senso all'agire didattico, interpreta e progetta nuove pratiche, le condivide col tirocinante. Il pensato rende significativa l'azione didattica, ne evidenzia l'intenzionalità e colloca l'artefatto all'interno di un processo al tempo stesso implicito ed esplicito (Perla, 2014), personale e collettivo, grazie alla qualità della mediazione. Ri-definire un modello di Tirocinio secondo traiettorie innovative significa creare pratiche condivise di mediazione tutoriale, in linea con l'attualità del mondo scolastico e con l'esigenza di gestirne la pluralità di ruoli e di relazioni. Da ciò deriva l'esigenza di connotare le scritture e la gestione della documentazione in una dimensione formativa individuale/collettiva. Per venire incontro alla complessità del sistema-scuola e contrastare il rischio della incomunicabilità tra le persone e le istituzioni, diviene importante dare voce alla propria interiorità e rendere fruibili le narrazioni reciproche, dare senso alle parole, dare corpo al sentire emozionale, dare risposte alle domande che inevitabilmente ne nascono. L'esercizio della "narratività", intesa come capacità di interfacciarsi con l'altro, in ambito professionale, richiede il recupero della capacità di ascoltarsi e di ascoltare. L'agire didattico, che nasce dall'osservare e dal praticare, con o senza una guida, è una pratica riflessiva di apprendimento e diviene processo professionalizzante quando riesce a tradursi in riflessione, narrazione, individuale o collettiva. L'agire che procede partendo dalla analisi di un contesto per giungere alla progettazione di atti scientificamente coordinati e coerenti, fino alla realizzazione dell'intervento formativo, ritrova nel momento valutativo la quantificazione del livello di intenzionalità educativa, in una dimensione orientativa.

Ex-per-ire, fare esperienza, significa acquisire tutto quello che è significativo in ciò che attraversiamo, affinché ci trasformi e si sedimenti in un patrimonio che orienta il futuro. Tale percorso dovrebbe assumere la provvisorietà come valore e un *habitus* di ricerca permanente dove la narrazione è processo di continua rigenerazione. La biografia narrativa può diventare strumento di apprendimento se permette di rielaborare ciò che si osserva, cogliendone anche gli aspetti emotivi e relazionali. Essa nasce dalla ricerca di senso dell'esistenza, personale e professionale e costituisce, oggi più che mai, uno strumento formidabile per muoversi tra speranza, vuoto e impotenza, per confermare se stessi e ispirare il proprio progetto di vita. Una biografia rappresenta lo spazio ideale per

avviare un lavoro senza fine sulla propria identità. La ricchezza di azioni, soggetti, luoghi, raccontati attraverso *media* narrativi efficaci, avvince e affascina il lettore e crea un legame capace di stimolare l'imitazione. La narrazione sapiente si esplicita intorno a una trama "mimetica" (Girard, 1999) e diventa strumento di immedesimazione, riconoscimento, desiderio e motivazione all'agire per imitare. La lettura di storie e biografie pedagogiche, *exempla* didattici, proposte da mentori ideali, fondano la loro efficacia sul prestigio degli autori, sulla valenza metaforica di parole autentiche. Passione, idee, fiducia in se stessi contaminano il lettore, aprendo prospettive di rinnovamento. Il *modeling* trova nella lettura delle biografie piena fattibilità (Perchiazzi, 2009) e si arricchisce anche attraverso l'arte della conversazione con il tutor che guida il soggetto in formazione a costruire competenze riflessive. Questo spazio, personale ma aperto e accessibile agli altri, dialogico, è il luogo dove dare voce al sé personale e professionale. Perchiazzi (2009) definisce la conversazione uno ad uno col mentore, come uno spazio rassicurante che non espone al giudizio del gruppo. Tale spazio tuttavia non può rimanere circoscritto alla relazione duale, ma deve aprirsi alla comunità. La narrazione di sé e delle proprie esperienze, anche attraverso lo *storytelling* digitale, la lettura condivisa delle biografie, diventa motivo di legame con gli altri, occasione di riconoscimento e di identificazione, comunicazione autentica. Il Sé professionale è un processo continuo, ma l'individuo può interromperlo in qualsiasi momento per interrogarsi sul senso della propria identità e sul grado di efficacia educativa raggiunto. Ogni individuo rivendica autonomia decisionale e libertà di scelta, chiede di soddisfare bisogni "fondamentali" o "radicali" e che sostanziano la nuova cultura della soggettività (Heller, 1974). Il mondo della formazione formale e informale, offre oggi una serie infinita di prospettive e oggetti di apprendimento. L'agire dell'individuo ha così a disposizione diverse opportunità di ri-modularsi e di ri-presentare se stesso. Non vi sono categorie dialogiche standard, ogni situazione è originale e irripetibile. In una pedagogia situata, in cui si racconta di sé in azione e in relazione, ci sarà sempre un uditore discreto e interessato. Tale dialogo darà modo ad entrambi di esplorare dentro di sé (Demetrio, 1995). In definitiva, la riflessione consente di prendersi cura di sé, e produce l'emancipazione dell'individuo, libero da vincoli ideologici, capace di comunicare senza limiti e pregiudizi.

6. Lavorare sull'esperienza: biografie dei tutor

Ri-pensare il percorso di tirocinio in una dimensione di *empowerment* rievoca l'importanza dell'approccio sistemico alle pratiche riflessive. La nascita di gruppi di lavoro *ad hoc* sui diversi ambiti del tirocinio è un atto strategico per avviare una ricerca collaborativa. Il modello "emersivo" di tirocinio (Perla, 2014) assegna ai tutor coordinatori funzioni di negoziazione e di orientamento per sperimentare un approccio riflessivo partecipante (Valli, 1992) in cui si valorizza la dimensione dell'esperienza e della discussione critica condivisa.

L'efficacia del gruppo "Scritture professionali e documentazione" sta nella presa di coscienza delle criticità e richiede una rilettura comparata degli obiettivi formativi del tirocinio. Si parte dalla consapevolezza di dover sperimentare *in primis* la cultura dialogica, in grado di mettere tutti in condizione di ascoltare e di ascoltarsi. Tutto ciò che sarà sperimentato nel gruppo costituirà la pista di lavoro e la metodologia da utilizzare col gruppo di studenti. Non è facile confrontarsi e ascoltare quando si propone un cambiamento. Occorre precorrere il pensiero, presagire il modo con cui esso sarà accolto dagli altri, lavorare sulle prospettive possibili e sui segnali predittivi. In sostanza è questo che mette in moto le idee, cioè il cambiamento, e rende chiaro il pensiero a ciascuno. Le dinamiche di gruppo spesso portano alla formazione di una cultura difensiva che limita la capacità riflessiva di ciascun membro e, quindi, del gruppo nel suo complesso.

Dewey (1933) suggerisce come prerequisito irrinunciabile l'"apertura mentale", la disposizione ad attingere contributi da più fonti, la disponibilità a rendere flessibili le nostre convinzioni. L'apertura mentale ci aiuta a trovare nuovi punti di vista da cui guardare noi stessi e l'ambiente che ci circonda, a ottenere nuovi stimoli, a superare la visione a volte offuscata dalla individualità.

Un gruppo di tutor "riflessivi" deve far confluire tutte le energie per il raggiungimento dell'obiettivo: migliorare la qualità delle scritture professionali e la gestione della documentazione degli studenti, rendere esplicito il processo di *empowerment* dei futuri insegnanti.

Un elemento indispensabile alla riuscita del lavoro è la volontà di implementare nuove pratiche e nuovi artefatti per inserirli nel progetto globale di innovazione del percorso di tirocinio. Il quadro si completa con gli approfondimenti teorici, *step* "immersivi", in concerto con i docenti disciplinaristi del Corso di Laurea, da cui estrapolare *framework* significativi in riferimento alle esperienze sul campo.

Lavorare sull'esperienza implica azioni sinergiche in cui i tutor sono protagonisti come mediatori tra i soggetti formali e informali della formazione iniziale. È difficile creare spazi di riflessione in ambienti rigidi dal punto di vista organizzativo. La pratica riflessiva trova terreno fertile in ambienti capaci di affrontare il nuovo, liberi da pregiudizi.

Il secondo elemento di criticità del lavoro del gruppo, riguarda le azioni di accompagnamento dello studente all'acquisizione della capacità di scrittura professionale. L'elemento su cui lavorare prioritariamente è l'attenzione all'altro, alle situazioni, ai contesti. Senza l'attenzione, la scrittura è pura descrizione. Alcune persone sono naturalmente riflessive, altre vanno accompagnate alla riflessività con un modello standardizzato ma aperto, piuttosto che con una metodologia non esplicitata, estemporanea.

Nella pratica riflessiva entrano in gioco diversi elementi: le competenze riflessive di ciascuno, la qualità dell'orientamento, la incisività del processo di *mentoring*, la consistenza delle motivazioni del tutor a proporre una sfida. Abbandonare le vecchie pratiche di tirocinio significa non lasciare nulla al caso, nella speranza che le competenze professionali maturino nel tempo e con percorsi individuali.

A tal proposito Johns (2009) suggerisce che il livello di riflessione può essere migliorato attraverso la sfida, purché al futuro insegnante venga fornito un solido sostegno nell' affrontare la routine didattica. Un approccio euristico basato sull'assunzione del rischio può rendere ancora più esplicita la riflessione, rispetto a un sistema pianificato di accompagnamento alla riflessione.

Il nuovo modello di pratiche del tirocinio si viene a configurare come un processo a spirale in cui intervengono azioni predefinite con possibilità di esiti aperti. Le azioni di innovazione delle pratiche narrative investono anche i membri del gruppo, in un processo osmotico di creazione di spazi di relazione "verticali" fra tutor e studenti, "orizzontali" nel gruppo degli studenti, "trasversali" nel gruppo dei docenti disciplinaristi/tutor coordinatori/organizzatori.

Durante i seminari avviene l'elaborazione complessa dei processi pratico-teorici, attuali e sedimentati, espliciti e ingenui, con potenzialità di ricerca, ad alto potere generativo (studi di caso, sperimentazione di dispositivi, artefatti, e documentazione).

Si intende promuovere la cultura della collegialità anche attraverso le scritture digitali, in ambiente 2.0 e l'utilizzo della *Webquest* per la formazione al pensiero abduttivo (Colazzo, 2007).

Nello specifico è stata creata in via sperimentale, una comunità virtuale composta da tutor e studenti, in ambiente *cloud computing*, per la comunicazione sincrona e asincrona, per la archiviazione di elaborati, scritture riflessive e relazioni, e produzione collaborativa di scritture (Rivoltella, 2003). Gli studenti sperimentano la gestione consapevole delle risorse digitali selezionate, con funzione di *scaffolding*, a supporto dei processi di rielaborazione e di costruzione dell'*expertise* professionale. La rendicontazione nelle attività seminariali in cui l'elaborazione definitiva si compie nella condivisione in presenza con l'azione di accompagnamento del tutor. Il gruppo di tutor ha predisposto uno strumento digitale flessibile che consente a ciascun studente di mettere a fuoco eventi significativi e traiettorie formative, costruendo in modo ricorsivo la dimensione riflessiva della professione docente. Periodicamente si procede alla condivisione, con i membri della comunità tutoriale, delle riflessioni su esperienze comuni, promuovendo la consapevolezza dello studente nel selezionare documenti, elaborati, relazioni. In sintesi si stanno avviando processi di *new assessment*, attraverso la promozione delle abilità di autovalutazione e la compilazione del bilancio di competenze. Ri-partire dalla voce degli insegnanti, dei tutor e degli studenti, permette di costruire processi formativi e luo-

ghi di interazioni dove anche l'autoreferenzialità del singolo, professionista o neofita, agisce a livelli diversi e si arricchisce attraverso le "differenze che generano differenze" (Gagliasso, 2010).

Note

[1] Referente S. Massaro, coordinamento scientifico L. Perla, di concerto con il coordinatore del CL G. Elia.

Bibliografia

Ardizzoni, E., Conti, C., Corsano, M. R., Darolt, B., Lugaresi, R., Poli B. et al. (2006). La relazione di tirocinio: una narrazione argomentativa come riflessione di un percorso. In Supervisori di Bologna e Modena-Reggio Emilia, *Tracciare un percorso: i tirocini e i laboratori nel corso di laurea in scienze della formazione primaria* (pp.75-94). Bologna: CLUEB.

Binks, E., Smith, D. L., Smith, L. J., & Joshi, R. (2009). Tell me your story: A reflective strategy for pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, fall, 36(4), 141-156.

Bond D., & Walker D. (1991). *Experience and learning: reflection at work*. Gelong: Deakin University Press.

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

Chant, R. H., Heafner, T. L., & Bennett, K. R. (2004). Connecting personal theorizing and action research in pre service teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 25-40.

Cifali, M., & Andrè, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: Puf.

Clandinin, D. J., & Connelly, M. F. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

Colazzo, S. (2007). Formare al pensiero abduttivo con Webquest. In G. Domenici (A cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti* (pp.19-38). Roma: Monolite.

Consiglio europeo (2007).Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 15 novembre 2007, sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 300, 6-9. Disponibile in:
http://eur-lex.europa.eu [13 maggio 2016].

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Lyteracy Learning and the Design of Social Future*. London: Routledge.

Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Dewey, J. (1993). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston (MA): D.C. Heath and Company.

European Commission (2012). *Commission Staff Working Document Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, SWD(2012) 374 final. Disponibile in:
http://eur-lex.europa.eu [13 maggio 2016].

Fabbri, L. (2006). Gli insegnanti e la costruzione del sé professionale. In AA.VV., *Didatticamente*. Pisa: ETS.

Fenstermacher, G (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617-634.

Gagliasso, E. (2010). Il senso dell'evoluzionismo tra modelli e ragionamenti sistemici. *Riflessioni Sistemiche*, 2(1), 53-64.

Girard, R.(1999). *Il risentimento. Lo scacco del desiderio nell'uomo contemporaneo* (trad. it. Alberto Signorini). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1976).

Grassilli, B., & Fabbri, L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: LaScuola.

Grion, V. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: identità e proposte*. Milano: Guerini scientifica.

Heller, A (1974). *La teoria dei bisogni in Marx*. Milano: Feltrinelli.

Johns, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. Hoboken (New Jersey) U.S.A.: Wiley-Blackwel.

Johnson, K. E., & Golembek, P. R. (2002). *Teacher's narrative inquiry as professional development*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
Laneve, C. (2014). La scrittura di sé nell'avventura-formazione del docente. In D. Maccario (A cura di), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*. Milano: FrancoAngeli.
Magnoler, P. (2012). Prospettive e dispositivi per la professionalizzazione degli insegnanti. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (A cura di), *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
Mariani, A. (2014). Prefazione. In A. Mariani (A cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. XI-XIV). Firenze: Firenze University Press.
Massaro, S. (2012). Narrare il Sè insegnante. In L. Perla (A cura di), *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (pp. 34-57). Bari: Progedit.
Massaro, S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi*, 1, 295-314.
Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006 janvier-février-mars). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
Perchiazzi, M. (2009). *Apprendere il mentoring. Manuale operativo per la formazione dei Mentor*. Massa: Transeuropa Edizioni.
Perla, L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
Perla, L. (2014). *La didattica dell'implicito. Quello che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
Perla, L. (2015). Per un modello self-study del Tirocinio di Scienze della formazione a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione, Lavoro, Persona*, V, 33-44.
Ricoeur, P. (1988). *Tempo e racconto*. Vol. III: *Il tempo raccontato*. Milano: Jaca Book.
Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry: rewriting the script*. New York: Teachers College Press.
Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*. Trento: Erickson.
Rossi, P. G. (2015). Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability. *Pedagogia Oggi*, 2, 49-64.
Salerni, A., Sposetti P., & Szpunar G. (2013). La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8(2), 9-26.
Schiavone, N. (2012). Scritture della documentazione didattica. In L. Perla (A cura di), *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (pp.172-196). Bari: Progedit.
Shulman, S. L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
Van Manen, J. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, VI(3) 205-208.
Wenger, E. (2006). *La comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.

SAGGI

La narrazione (di sé) in educazione per comprendere e realizzarsi

di *Roberto Travaglini*
Università degli Studi di Urbino

Abstract

Il ruolo formativo della narrazione assume un più pregnante significato sia individuale sia culturale, se la sua implicita grammatica consente alla persona di acquisire una chiara disciplina nel processo di comprensione del testo e, soprattutto, se la coinvolge integralmente, come quando si apprende/insegna in un contesto didattico in cui l'apprendistato possa avere un ruolo prioritario, sempre ché siano abbattuti gli stereotipi che gravitano intorno ad esso e questo modello sia integrato a quello tradizionale in maniera contestualizzata: in questo modo la comprensione si sostituisce o si integra alla spiegazione, potenziando i sistemi di apprendimento. La comprensione narrativa, convivendo con la classica spiegazione di tipo causale e avendo sue specifiche qualità, come la pluralità interpretativa del testo e il suo richiamarsi all'idea di verosimiglianza (più che a quello di verità), è concepibile come un particolare modo di pensare, come una strategia organizzativa della conoscenza e come metodologia didattica applicabile a tutta le scienze, non solo umane.

Un simile processo di formazione integrale, fondato sul processo narrativo, può essere ulteriormente rafforzato dal pensiero autobiografico come cura di sé: la persona, in particolare se adulta, può allora meglio elaborare l'esperienza, in termini soprattutto temporali, coniugando il presente al passato per un maggiore slancio verso il futuro al fine di trovare una rinnovata progettualità e in vista di una gratificante autorealizzazione. In questo modo è forse più facile che le intrinseche potenzialità individuali possano compiersi e l'individuo possa tornare alla "natura della normalità".

The educational role of the narration is gathering an increasing individual and cultural meaning, if a person is allowed by its own grammar to acquire a clear discipline in the process of text comprehension, and, mostly, if it involves the person completely, just like learning in a didactic process, in which the apprenticeship can have an important role. It is crucial that the stereotypes which revolve around it are eliminated. This model has to be integrated with the traditional one in a contextualized way, so that the comprehension can substitute or integrate the explanation, enhancing the learning system. The comprehension of the narration goes hand in hand with the classical causal explanation. It has specific qualities like the interpretable multiplicity of the text and its recalling of the idea of plausibility (more than reality). It is conceivable as a particular way of thinking, like an organizational strategy of the knowledge and an didactic methodology applicable to every science, not only to human science.

Such a process of integral formation based on the narrative process can furthermore be reinforced by the autobiographic thought as the self care: The person, particularly when she is an adult, this way can process experience more easily, mostly in temporal terms, connecting present and past to gather a greater leap towards the future. In this way we can find an innovated planning aiming to a satisfying self realization. It becomes easy for the individual potential to realize itself and the individual can go back to the "nature of normality".

1. Il processo narrativo: tra regole strutturali e coinvolgimento individuale

Raccontare storie, narrare eventi accaduti in un lontano e, a volte, immaginario passato, rappresentano una ritualità riconducibile al processo di trasmissione dei contenuti culturali che, nel corso

del tempo, sono diventati patrimonio comune e condiviso da un'intera comunità. La *narrazione* è in genere un modo con cui gli adulti tramandano alle nuove generazioni, sin dalla prima infanzia, l'atteggiamento e l'orientamento con cui leggere e comprendere la realtà che le circonda. E questo consente ai giovani e giovanissimi di assumere un ruolo non solo di ascoltatori, ma anche di protagonisti attivi nel processo di elaborazione dei contenuti dell'esperienza, dimostrando a loro volta di essere capaci, sin da subito, di organizzare le conoscenze con una puntuale struttura narrativa ottenuta con l'adozione di un sistema morfologico di regole, già descritte dallo strutturalista Vladimir Propp, e richiamate da J. Bruner, funzionali alla struttura complessiva dell'intreccio del racconto, regole che consentono "di ordinare sequenzialmente i personaggi e gli eventi" (Bruner, 2000, p. 107).

Propp (1985) teorizzava l'esistenza di una sorta di *grammatica del racconto* sottesa alle trame architettoniche delle storie – non tanto diversamente da quanto intendesse fare Gilbert Durand col suo "strutturalismo figurativo" nell'individuare una possibile "struttura antropologica dell'immaginario" (Durand, 1983) –, utile per "acquisire una ben maggiore disciplina e chiarezza nella comprensione di un "testo" e di quello che vuole essere" (Bruner, 2000, p. 108), semplificandosi in questo modo il processo stesso di negoziazione dei significati e il relativo processo di acculturazione: "i narratori esperti e gli spettatori possono imparare e di fatto imparano a semplificare la vita aiutandosi l'un l'altro a capire come sono composte le loro storie, da che prospettiva e così via" (Bruner, 2000, p. 108). E, non meno di quanto sia capace il narratore esperto, anche gli insegnanti e gli studenti possono impiegare ottimamente nei processi educativi questo genere di strumento comunicativo-trasmissivo, anche perché l'individuo è ogni volta coinvolto in prima persona nel narrare/ascoltare la storia, trattandosi di un vero e proprio coinvolgimento globale.

In effetti, il rischio di un certo eccessivo appello allo strutturalismo antropologico nell'identificare regole narrative troppo generalizzate potrebbe indurre a perdere di vista il contenuto narrativo direttamente proveniente dall'individuo e dal suo correlato "substrato fatto di sentimento, di emozione, di fantasia e di impulso ad agire" (von Franz, 1980, p. 8), fondamentale per una visione dinamica e complessiva delle relazioni umane e sociali. Gli eventi di una trama narrativa "coinvolgono gli esseri umani come personaggi o come attori" (Bruner, 1992, p. 55), anche se poi, per Bruner (per cui l'elemento cognitivo appare pregnante), appoggiando in pieno il teorema di Bartlett, i mezzi culturali hanno la forza "per dirigere e regolare l'emotività nell'interesse della coesione culturale" (Bruner, 1992, p. 66), per quanto in ogni caso non possa passare in secondo piano la relazione dialogica (e trasmissiva/interpretativa) del narrare.

L'accento bruneriano è posto soprattutto sull'elemento culturale, organizzante e contestualizzante, più che su quello meramente individuale (che dal primo è, a quanto pare, condizionato): le fondamenta culturali poggiano sulla "psicologia popolare" e sulle sue forme narrative, altamente organizzate secondo schemi e contesti soprattutto linguistici e da cui il significato dipende.

2. Comprendere nel modello pedagogico dell'apprendistato

La negoziazione narrativa nella sua qualità di elemento di trasmissione culturale evoca e rimanda, per molti aspetti, alla riflessione gardneriana sul *comprendere* e al connesso potenziale formativo dell'*apprendistato*: il raccontare storie indubbiamente non può che favorire il processo di comprensione, consistente nell'acquisizione, nei contesti formali, di un determinato oggetto culturale che, divenuto patrimonio cognitivo del discente, sarà da questi padroneggiato al punto da rendersi funzionale anche in contesti e situazioni nuove e imprevedibili.

Altrimenti, nei contesti scolastici tradizionali, come H. Gardner denuncia a più riprese, con un apprendimento non contestualizzato anche i migliori studenti non riescono ad applicare i contenuti curriculari appresi in situazioni extrascolastiche relativamente semplici, cadendo spesso in una lunga serie di *copioni* e *stereotipi mentali*, gli stessi in cui di solito cadono anche gli studenti meno preparati. Gardner arriva alla conclusione che "dopo anni di scolarizzazione, la mente di questi stu-

denti universitari resta fondamentalmente non scolarizzata" (Gardner, 1999b, p. 125), a causa di alcuni caratteristici errori della scuola tradizionale, che in parte potrebbero essere smantellati se all'insegnamento tradizionale fossero integrate certe tipiche potenzialità educative del *modello pedagogico dell'apprendistato*, sempre ché rinnovato e adeguatamente ricontestualizzato, e solo dopo avere abbattuto lo stereotipo culturale gravitante intorno a questo modello (Gardner, 1999a, pp. 130-134).

Si tratta di un possibile modello paradigmatico di trasmissione delle conoscenze, fondamentale per il comprendere e, in particolare, appartenente alla tradizione artistico-artigianale del passato, soprattutto a quella delle botteghe d'arte di epoca medioevale e rinascimentale (Travaglini, 2009, pp. 121-141), molto in uso anche in altri contesti storico-antropologici, come quello tradizionale giapponese in cui un analogo modello fu in vita fino alla fine del periodo medioevale, quando nel 1868 con la caduta del clan Tokugawa fu dato avvio al processo di progressiva occidentalizzazione con il rinnovamento Meiji. Da questo momento storico molte forme educative in Giappone hanno cominciato ad assomigliare sempre più a quelle delle prassi educative dell'Occidente contemporaneo, venendosi a perdere molti dei contenuti tipici dell'apprendistato classico.

Nella cornice paradigmatica di questo antico modello educativo, fra maestro e apprendista si stabiliva una relazione del tutto particolare, tanto che il ruolo assunto dallo stesso maestro era per molti versi equiparabile a quello del *pater familias* (Santoni Rugiu, 1995, p. 12). Il maestro accoglieva l'apprendista non solo nella sua bottega, ma anche nella sua casa, e con la sua famiglia, condividendo con lui, oltre al lavoro, anche la quotidianità.

Nella secolare tradizione giapponese *uchi-deshi* era chi svolgeva la funzione dell'"allievo interno", ben distinto dal *soto-deshi* ("allievo esterno"), che rispetto al primo non poteva godere di un rapporto privilegiato ed esclusivo col maestro. All'allievo esterno era riservato un insegnamento altamente formalizzato, che poco aveva a che fare con il più sottile e complesso insegnamento esoterico e misterico (nel senso etimologico dei due termini), riservato invece all'allievo interno (Tsuda, 2013, pp. 36-43): l'invisibile e il nascosto, il non direttamente e immediatamente tangibile e apprezzabile, gli intenti inconsci e ineffabili, le motivazioni intime e indicibili erano i profondi capisaldi educativi di un agire trasmissivo e simbolico che potrebbe sembrare non poco irrazionale e inappropriato agli occhi di un fervido razionalista cartesiano. L'intento formativo del docente era nascosto, raramente era manifesto, se non nei suoi corollari espressivi ed esortativi, o formali. Nell'esperienza educativa contava l'azione pura e genuina, l'esperienza diretta e immediata.

Un simile peculiare impianto educativo si faceva veicolo irrinunciabile per la trasmissione di un sapere complesso e raffinato, che oltrepassava le semplici competenze tecniche e/o artistiche, implicando il passaggio di una "sorta di fuoco magico" (Santoni Rogiu, 1995, p. 45) non accessibile a tutti, perché richiedeva la presenza e l'impiego di complesse capacità cognitive e relazionali coinvolgenti la persona nella sua interezza. Simili potenzialità potevano emergere grazie a un processo maieutico reso attivo proprio da alcune specificità tipiche del congegno educativo implicito nell'apprendistato.

Una di queste specificità consisteva nel *rito della veglia serale*, il momento della giornata in cui il maestro narrava oralmente vicende accadute nel passato, utili per illustrare il modo in cui una specifica situazione problematica legata al lavoro era stata risolta positivamente oppure per illustrare una tecnica estremamente complessa (Santoni Rugiu, 1995, pp. 57-58). La narrazione era adottata come efficace strumento di trasmissione orale di contenuti e significati ritenuti particolarmente importanti, ma difficili da inserire in un singolo e separato insegnamento, perché avevano la finalità di trasmettere una precisa e puntuale interpretazione del mondo condivisa dagli appartenenti alla stessa arte.

La narrazione rappresentava allora, in simili contesti pedagogici, un dialogo al contempo interiore ed esteriore, condotto dal soggetto educante e condiviso dal discente, tanto da assumere l'aspetto connotativo di rilevante strumento d'insegnamento-apprendimento finalizzato alla trasmissione di elementi cognitivi che altrimenti avrebbero potuto perdere di senso, se trapiantati in altre e diverse formalizzate formule didattiche. Il linguaggio logico-scientifico o paradigmatico qui sembra

allora cedere il posto (o semplicemente integrarsi) al linguaggio narrativo, i cui elementi diventano fondamentali orientatori di senso e significato, e che appaiono funzionali, se integrati l'uno con l'altro, per una mente "a più dimensioni" capace di adattarsi ai diversi possibili contesti ambientali (Bruner, 1988).

3. Comprendere mediante l'esperienza narrativa

In effetti, quando Bruner si chiede "come insegnano gli insegnanti e come imparano gli allievi" (Bruner, 2000, p. 99) nella concretezza della vita in classe, egli si pone alcuni decisivi interrogativi sul processo di insegnamento-apprendimento, che nel triplice concetto di *Presente, Passato* e *Possibile dell'umanità* (Bruner, 2000, p. 100), purché agenti come un tutto organico, possono trovare la risposta più corretta. Questa eventuale garanzia di continuità temporale consente di coordinare le scienze umane e i corrispondenti ambiti di insegnamento in una coerente cornice di complessità. Acquisire conoscenze e competenze non più isolate dalla definizione delle singole materie di studio, ma poste in un *continuum* di significato, anche temporale, consente l'attivazione di un processo di ricostruzione e interpretazione che, da un lato, non esclude il rigore presente nell'approccio tradizionale centrato sulla *spiegazione*; dall'altro, richiede strategie cognitive e metacognitive molto diverse.

Per varcare le soglie di una didattica fondata sulla mera spiegazione, bisognerebbe porre l'attenzione, innanzi tutto, sul concetto di *riflessione*, ciò che consente al discente di tornare sia su quanto è stato assimilato a livello sensoriale con modalità ricettive, sia sul pensiero posto in essere con interessanti conseguenze metariflessive, al chiaro scopo di attivare un percorso elaborativo della mente con cui il soggetto possa oltrepassare l'elemento conoscitivo immediato. Per farci intendere al meglio il suo punto di vista in merito alla riflessione, Bruner fa un sintetico richiamo storico a quando, a partire dal diciassettesimo secolo, la comprensione di un dato fenomenico è fatta coincidere esclusivamente con la *spiegazione* di tipo causale, che è un tipico ideale del pensiero scientifico (Bruner, 2000, p. 101): questa è sostenuta da una teoria ben precisa ed è applicabile alla generalità dei casi. J. Piaget (1990), in proposito, specifica che nel campo delle scienze sperimentali la spiegazione presenta due inconfondibili caratteri, assolutamente necessari, che sono quello della "*necessità* dei rapporti fra cause ed effetti, che deriva dalla loro *deducibilità*" e quello della "*realtà*" di un simile nesso causale (p. 214). Di conseguenza, esperienze umane come la letteratura e la storia sono considerate solo un'occasione per "arricchire la mente" (Bruner, 2000, p. 102), dunque un elemento accessorio rispetto a ciò che si ritiene essere l'autentica conoscenza e comprensione del mondo.

Bisogna attendere i primi anni del Novecento per riuscire a scorgere un cambiamento, una "svolta interpretativa" (Bruner, 2000, p. 103), che ha visto il suo avvio dapprima nell'ambito letterario e teatrale, poi in quello storico, quindi nelle scienze sociali, e solo in seguito in ambito epistemologico, e infine – solo molto recentemente – in educazione, una svolta che può essere riassunta nell'idea che "l'obiettivo dell'interpretazione è la comprensione, non la spiegazione" (Bruner, 2000, p. 103); e che il modo ottimale per arrivare alla comprensione è l'analisi del testo: "La comprensione è il risultato dell'organizzazione disciplinata e della contestualizzazione di proposizioni essenzialmente contestabili e non completamente verificabili" (Bruner, 2000, p. 109). Il momento narrativo ha abbandonato lo *status* accessorio nei confronti di una conoscenza derivante dalla spiegazione, consentendole di acquisire un ruolo importante nell'ambito dell'apprendimento: d'ora in avanti è possibile raggiungere la comprensione di un determinato fatto storico attraverso (anche e soprattutto) la sua narrazione. E, come annota Maria Chiara Levorato, la comprensione non può che essere determinata dall'applicazione di "strutture di conoscenza che trasformano la realtà in rappresentazioni mentali" (Levorato, 1988, p. 61), ciò che è inevitabile nel processo di conoscenza del mondo tanto nel percepire oggetti ed eventi complessi, quanto nel leggere e interpretare i testi.

La *comprensione* possiede alcune qualità che la differenziano in modo netto dalla spiegazione e che risiedono, in particolare, nella consapevolezza che una certa interpretazione di un fatto non esclude che ve ne siano altre e diverse (un testo è potenzialmente polisemico, plurale nella sua interpretabilità) e, al contempo, il suo non richiamarsi all'idea di verità (e di verificabilità), ma piuttosto a quella di "verosimiglianza" in quanto intreccio tra "coerenza ed utilità pratica" (Bruner, 2000, p. 103). La verosimiglianza porta a dire che ciò che rende un'interpretazione narrativa più vicina ai fatti rispetto a un'altra sono la cura e il rigore con cui tratta i fatti stessi.

La narrazione, dunque, è concepita come uno specifico modo di pensare, come una strategia organizzativa della conoscenza e come metodologia didattica applicabile a tutta le scienze, non solo umane.

4. Autobiografia e cura di sé: verso l'autorealizzazione

Una simile concezione, che attribuisce alla narrazione una specifica facoltà di pensare ed elaborare l'esperienza e allo stesso tempo di essere un valido strumento di comprensione del mondo che, come si è detto, rappresenta l'espressione del passato, presente e futuro della storia umana, sembra direttamente richiamare il *pensiero autobiografico* secondo la prospettiva pedagogica di Duccio Demetrio, intento a restituire un significato importante al rapporto tra passato, presente e futuro nell'ambito dell'autobiografia come "cura di sé". Per Demetrio, la maturità e l'età adulta ricercano un tempo e un luogo per narrare la storia personale che, mettendo in contatto l'esistenza presente col passato, consente di guardare al futuro in forma progettuale.

Il pensiero autobiografico si riferisce soprattutto all'età adulta (se non senile), perché diviene tempo di bilanci e permette di ricostruire un percorso di vita che può sembrare frammentato, discontinuo, fatto di situazioni e scelte a volte desiderate e a volte imposte, ora recuperabili in un presente che perde la connotazione di fugacità (fatta di attimi disgregati tra loro) e che diviene un'autentica possibilità di "*sentire* di esserci, l'essere presenti a se stessi, e al mondo" (Demetrio, 1996, p. 25), restituendo al soggetto nuovo slancio verso la realtà del futuro.

Il pensiero autobiografico permette all'*io* di farsi *tessitore* di una storia (Demetrio, 1996, p. 14) e non più riferimento normativo rispetto al quale sono state compiute scelte, seguendo criteri come il senso del dovere, le responsabilità, ecc. Recuperare l'esperienza autobiografica come cura di sé significa raggiungere una nuova consapevolezza del presente, apprezzabile in maniera diversa e nuova grazie alla riscoperta di altre modalità interpretative che prima non si coglievano. La cura di sé non risiede dunque nel volgere lo sguardo al passato per superare problemi, quanto per compiere un "*viaggio formativo*" in grado di restituire nuova luce al presente (Demetrio, 1996, pp. 15-16).

Ma proprio la necessità di essere consapevoli dell'*hic et nunc* in rapporto al passato e al presente sembra essere una finalità molto difficile da raggiungere per l'uomo che vive la contemporaneità: questa, ridondante di stimoli, crea l'effetto contrario, ossia di privazione da parte del soggetto dell'esperienza sensoriale e percettiva, di cui la "vita moderna è *piena*" (Jedlowski, 2008, p. 139), ma per la quale al contempo si mostra sorda e cieca. La conseguenza che ne deriva riguarda la privazione di un momento fondamentale che dà ragione all'esperienza: questa rende possibile arrestare il tempo, creare uno spazio vuoto in cui inserire l'ascolto di sé, permettendo di far riemergere "*la storia che siamo*" (Jedlowski, 2008, p. 139) o, più precisamente, la storia raccontata di ciò che siamo. In questo modo, l'esperienza diviene "il processo con cui attraversiamo la vita, e il ritmo con cui a tratti prendiamo coscienza di ciò che stiamo attraversando" (Jedlowski, 2008, p. 147).

Uno spazio e un tempo dedicati alla *cura di sé* sembrano essere necessari all'autorealizzazione individuale nel soggetto, soprattutto se adulto. Perché si compia la realizzazione di sé, l'individuo deve essere messo nella condizione di dar voce alla propria "coscienza intrinseca" (Maslow, 1971, p. 18) e di concentrarsi sulla sua dimensione inconscia e preconscia, in modo da riuscire a comprendere la sua vera natura e volgere così all'"autocompimento". Appaiono in questo senso evocative le parole della scrittrice Virginia Woolf nel suo saggio narrativo *Una stanza tutta per sé*, nato

dall'elaborazione degli appunti di due interventi tenuti nel 1928 dal titolo *Le donne e il romanzo*, in cui argomenta la necessità, per una scrittrice, di avere "una stanza tutta per lei, e non parliamo qui di una stanza silenziosa o a prova di rumore" (Woolf, 2013, p. 65), quanto della possibilità di dar voce al proprio talento e dunque alla propria creatività, per raggiungere uno stato interiore adatto all'espressione di sé.

La psicologia dell'essere è convinta che ogni persona nasca con un "*sé individuale*" (Maslow, 1971, p. 190) rappresentante *in nuce* la somma complessiva di tutte le sue qualità, caratteristiche e inclinazioni; e che nel corso dell'esistenza queste entrino in contatto con il mondo esterno e con i processi educativi messi in atto non solo dalla famiglia, ma anche dall'intero sistema culturale di appartenenza. L'insieme delle inclinazioni, in parte determinate biologicamente e presenti in ciascuna persona, non sempre riesce ad armonizzarsi con le influenze esterne, tanto che non raramente è difficile per il soggetto riconoscerle e rispettarle, pur costituendo un passaggio fondamentale per una maturazione completa e dunque per un'autentica realizzazione di sé: "l'ipseità autentica può essere definita, in parte, come quella capace di dare ascolto a queste voci-impulso dentro di sé" (Maslow, 1971, p. 191).

Nelle persone tese all'autorealizzazione tornare alla "natura della normalità" (Maslow, 2010, p. 431) può essere (anche) motivato da un'educazione al pensiero narrativo e, soprattutto, alla narrazione di sé come naturale forma di cura del sé individuale, metariflettente sui contenuti più che altro impliciti della propria natura. Simili persone, stando a Maslow, sono tendenzialmente poco avvezze ai condizionanti processi di acculturazione, mentre invece appaiono molto attente a quanto agisce nelle profondità del loro essere, cui il processo autobiografico può dare una voce narrante socialmente adattata e altresì particolarmente interessante e coinvolgente per chi ne condivide le relazioni sociali più strette. Benché autonome e piuttosto distaccate interiormente rispetto alla loro cultura, queste persone si sentono più che altro "membri della specie umana" (Maslow, 2010, p. 283) e poco o per nulla condizionate dagli ordinari stereotipi socioculturali: il loro raccontare è potenzialmente libero – e liberatorio – e altamente sintonico con quanto di più vero e sincero muove nel profondo il loro essere.

Non a caso il *Lungo cammino verso la libertà* ha caratterizzato anche autobiograficamente la faticosa lotta portata avanti e poi vinta a nome del popolo sudafricano da Nelson Mandela. Come lui stesso racconta: "Non sono nato con la sete di libertà. Sono nato libero, libero in ogni senso che potessi conoscere. […] Ma poi lentamente ho capito che non solo non ero libero, ma non lo erano nemmeno i miei fratelli e sorelle; ho capito che non solo la mia libertà era frustrata, ma anche quella di tutti coloro che condividevano la mia origine. […] La libertà è una sola: le catene imposte a uno di noi pesano sulle spalle di tutti, e le catene del mio popolo erano anche le mie" (Mandela, 2013, p. 578). È così che Mandela si libera e libera (dall'oppressore) l'intero suo popolo, emancipandosi e facendo emancipare lo stato del Sudafrica. Ed è anche grazie alla scrittura che è riuscito a tenere viva l'avvolgente fiamma della libertà durante i quasi ventotto anni di carcere duro, la maggioranza dei quali passati in una cella d'isolamento. Il cammino autorealizzativo è stato quello, tortuoso e difficile, di Mandela, ma al contempo anche quello di un intero popolo, così come potrebbe essere pure quello di tutti coloro che, nel leggere la sua avvincente narrazione autobiografica, sentono di ritrovare non pochi spunti evocativi per una loro più convinta spinta autorealizzativa.

Bibliografia

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Boringhieri.
Bruner, J. (2000). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Durand, G. (1983). *Le strutture antropologiche dell'immaginario*. Bari: Dedalo.
Gardner, H. (1999a). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
Gardner, H. (1999b). *Sapere per comprendere*. Milano: Feltrinelli.

Jedlowski, P. (2008). *Il sapere dell'esperienza*. Roma: Carocci.
Levorato, M.C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
Mandela, N. (2013). *Lungo cammino verso la libertà. Autobiografia*. Milano: Feltrinelli.
Maslow, A.H. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
Maslow, A.H. (2010). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
Piaget, J. (1990). La spiegazione in psicologia e il parallelismo psicofisiologico. In: P. Fraisse, J. Piaget & M. Reuchlin, *Psicologia sperimentale. Storia e metodo* (pp. 201-263). Torino: Einaudi.
Propp, W. J. (1985). *Morfologia della fiaba*. Roma: Newton Compton.
Santoni Rugiu, A. (1995). *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
Travaglini, R. (2009). *Il laboratorio didattico*. Milano: Guerini.
Tsuda, I. (2013). *Uno*. Luni: Milano.
von Franz, M. L. (1980). *Le fiabe interpretate*. Torino: Boringhieri.
Woolf, V. (2013). *Una stanza tutta per sé*. Milano: Feltrinelli.

SAGGI

Scrivere le dipendenze, costruire spazi di reciprocità: famiglie che si raccontano

di *Alessandra Augelli*
Università Cattolica del Sacro Cuore

Abstract

Le situazioni di dipendenza (tossicodipendenza, alcolismo, gioco d'azzardo, ecc.) gettano il singolo e la sua famiglia nell'ombra della vergogna e del senso di colpa, dello stigma e del silenzio.

Far parola costituisce *il* passaggio, imprescindibile per innescare un processo lento e impegnativo di consapevolezza e di rinascita. Attraverso la scrittura autobiografica condivisa vengono compiuti alcuni passaggi importanti: si rompe il silenzio in cui la famiglia si rifugia, si irrobustisce la ricerca di senso, si iscrive in un progetto l'esperienza vissuta.

Il saggio presenta l'esperienza concreta di genitori di gruppi di auto-mutuo-aiuto che stanno affrontando le dipendenze dei loro figli e che hanno intrapreso un percorso di scrittura formativa: uno spazio relazionale dove possono dimorare le parole più delicate e profonde del disagio.

Il racconto di sé ha permesso di *aprire il tempo* (Arendt, 1987), trovando uno spazio di *distensione* dove lasciar emergere le vicende emotivamente intense, gli interrogativi pressanti, i grovigli interiori.

Ne emerge la bellezza della narrazione condivisa, lo stupore di fronte alle possibilità trasformative insite nel racconto, ma anche la valenza formativa di alcuni paradossi che l'approccio autobiografico conserva in sé.

La scrittura autobiografica, infatti, diviene metodo prezioso per guardare *dall'interno* i disagi esistenziali e sistemici che le dipendenze portano con sé e maturare sapere esperienziale: i genitori che si sono resi disponibili a raccontare e consegnare la loro esperienza, non solo ai loro figli, ma a quanti li incontreranno attraverso le storie, offrono un prezioso contributo per delineare percorsi educativi e di cura più efficaci e aderenti alla realtà. La rinascita che si sperimenta ha un'onda lunga su tutta la comunità. Il lavoro dei genitori all'interno dei gruppi di auto-mutuo-aiuto è basato sulla convinzione che *fare qualcosa* per contrastare le forme di disagio vissute dal singolo tossicodipendente e dalla sua famiglia si traduce, innanzitutto, nel darsi tempo e spazio per *pensare*. In tal senso il laboratorio di scrittura autobiografica è uno strumento privilegiato per rendere possibile tutto ciò.

The situations of addiction (drug addiction, alcoholism, gambling etc.) bring the individual and their family into a sense of shame, guilt, stigma and silence. Speaking up and ask for help is the first step of a hard and slow journey of awareness and personal rebirth. Autobiographical approach increases self-reflection capacity and gives opportunities to the family members to empathize each other.

Writing itself helps the family break the silence in which they take refuge, strengthens the search for meaning, so that they can put the experience they are living into a wider perspective.

Stories become a training tool to *read inside* the family distress caused by addictions. This essay presents the concrete experience of parents that are part of groups of self and mutual help that are facing their sons and daughters' addictions and that took part into a formative writing class: a relational space where they can bring to surface the deepest and most delicate words that describe the sense of discomfort.

The results of the study highlight the power of shared narrations, the revolutionary charge obtained from writing and the amazement in front of the transformational chances that are hidden in the art of storytelling.

Parents who *deliver* their own words, full of suffering, to their children and to the whole community make a valuable contribution to outline a more effective course of education and treatment: it's like a new birth, for themselves, for their children and for the people who meet them through their stories.

In this sense, autobiographical writing highlights his *social value*: more than a *solipsistic exercise*, it's a *community practice*. While taking care of oneself and developing an inner change, one is indeed disseminating on wide scale these beneficial effects.

The parent's work within the self-help groups is based on the belief that *doing something* to fight discomfort results, first of all, in giving space and time to *think*: an autobiographical workshop is a favored tool to make this possible.

"Non è guardando la luce che si diventa luminosi,
ma immergendosi nella propria oscurità.
Spesso però questo lavoro è sgradevole, dunque impopolare".
C. G. Jung

1. Introduzione

L'esercizio di "comporre una vita" (Bateson, 1992) è sempre inevitabilmente intrecciato alle sue disgregazioni, effetto indesiderato di imprevisti, fratture, dolori. La sofferenza e il limite *scompongono* il corpo, la mente e il cuore. L'opera di tessitura paziente del senso ha inizio, molto spesso, proprio in concomitanza con eventi difficili. L'esperienza della tossicodipendenza di un familiare mette in crisi gli equilibri relazionali. Il cambiamento nel micro-sistema familiare risuona in altri microsistemi ad esso connessi, nella rete del vicinato, nelle amicizie, negli spazi professionali e scolastici, ecc. con un'onda lunga che arriva lontano e mette in discussione un intero contesto sociale (Bronfenbrenner, 1979).

La scelta di narrare la propria situazione, in tal senso, è un'opzione doppiamente significativa: in quanto *rottura del silenzio* e in quanto *ricerca del significato*, attraverso la messa in parola di ciò che si sta sperimentando. Un tale processo non è per nulla scontato e semplice. Si potrebbe verificare, infatti, anche una pura ribellione alla propria situazione, una richiesta d'aiuto rabbiosa e pervasiva, che non trova termini per essere espressa in pienezza. Una *pars destruens*, senza una *pars construens*, in cui ci si aggrappa all'altro, al servizio sociale, a chi offre uno spazio di incontro, solo per vuotare il sacco, per prendere rimedi e per palesare la distruttività della propria condizione.

In sostanza si potrebbe soltanto condividere uno stato e continuare, pur rompendo il silenzio, a *permanere* in una situazione. Dare parola ai vissuti, invece, dà avvio ad un *percorso*, testimonia un *processo* al quale si vuole, seppur con fatica, appartenere. Mettere per iscritto, inoltre, significa inscrivere questo processo nella *temporalità*, attribuirgli una carica progettuale, aperta al futuro, possibile solo grazie ad un saldo ancoraggio al passato.

È quanto è emerso da un percorso formativo di scrittura autobiografica i cui protagonisti sono genitori dei gruppi di auto-muto-aiuto dell'Associazione La Ricerca di Piacenza (Augelli, 2014) che hanno raccontato la personale esperienza della tossicodipendenza dei loro figli. Il diario di bordo prima, il laboratorio di scrittura poi, sono stati gli strumenti formativi attraverso i quali i genitori si sono guardati dentro e a fondo e hanno elaborato uno spazio di memoria collettiva. Le consapevolezze dei singoli, spartite con gli altri, hanno dato vita a orientamenti di senso importanti, costruendo un sapere esperienziale (Jedlowski, 1994; Mortari, 2003) di grande rilievo.

Si potrebbe obiettare che chi vive dal di dentro una situazione così problematica, non possa avere la *lucidità* di ciò che avviene, per via di un coinvolgimento eccessivo. I vissuti emotivi, realmente ineliminabili di ciascuna narrazione costituiscono, in un'ottica fenomenologica, il punto di partenza più vero per delineare la *situazione*. Sottolinea Frankl (2007): "Chi è stato dentro forse non possiede il distacco adeguato per un giudizio oggettivo, ma solo lui conosce realmente la situazione. Natu-

ralmente non è solo possibile, ma molto probabile, che il suo metro di giudizio sia, in un certo senso, distorto. Non è possibile evitarlo. Una sola cosa mi pare importante: sforzarsi di escludere dal racconto sentimenti, per così dire, privati; ma è altrettanto importante avere il coraggio di fare un resoconto personale dell'evento" (pp. 31-32), evitando non tanto l'intonazione personale, quanto il colore tendenzioso.

Conoscere *dal di dentro* (Iori, 2000) le situazioni difficili è una delle possibilità più grandi che abbiamo per avviare percorsi formativi efficaci e la scrittura è metodo per estendere tale possibilità.

2. Frammenti e tasselli: scrivere per dialogare con l'ombra

Le esperienze dolorose lacerano, riducono a brandelli, creano frammentazione e lasciano spazio a percezioni di inconsistenza e di insignificanza. Il dolore divide, crea vuoti, mette il soggetto in un duro confronto con le zone incompiute di sé. Nel disagio di particolari vicende di vita si generano ombre, o, più spesso, vengono riconsegnati al soggetto aspetti di sé, confinati e nascosti nel tempo. Opporsi ad un tale movimento, all'avanzamento indeterminato, e perciò più temibile, di paure, dubbi, avvilimenti, significa ingenerare man mano un flusso ancora più forte e pervasivo. Attraversare il bosco, oscuro e tenebroso, degli errori e delle mancanze è, come insegnano le favole tradizionali, una delle modalità più efficaci e affascinanti per crescere e maturare. Dice Etty Hillesum (2012): "Quando si tratta di problemi della vita, posso spesso apparire come una persona superiore: eppure, nel profondo di me stessa, io sono come prigioniera di un gomitolo aggrovigliato, e con tutta la mia chiarezza di pensiero a volte non sono altro che un povero diavolo impaurito" (p. 31).

La vergogna di aver sbagliato, il disorientamento di fronte a ciò che succede si traduce nel tentativo di svicolare da ogni spazio di riflessività: l'ombra del proprio fallimento si getta ovunque e ricompare nel processo di nominazione dei vissuti. Meglio non dire per non sbagliare ancora; meglio tacere che rischiare di perdersi e di perdere nuovamente.

La possibilità di scrivere può essere pienamente accolta quando ci si riconosce *abitanti*, ma anche possibili *estranei* rispetto alla propria storia (Carotenuto, 2001, p. 15) e quando questa estraneità non turba, ma invoglia un cammino originale. Le tensioni interne e con l'esterno favoriscono il dialogo con se stessi e l'esperienza della propria pluralità diviene risorsa per un processo di *poiesi* (Bertin & Contini, 1983, pp. 21-22).

La propria ombra, attraverso la scrittura, può essere, quindi, addomesticata, riportata a casa, ricondotta a sé, per avviare un dialogo foriero di opportunità. L'ombra come quella parte *scandalosa* di sé racchiude un significato più profondo: ricorrendo, infatti, alla radice etimologica è l'inciampo, l'impedimento alla completezza; racchiude, quindi, anche gli aspetti inespressi, sminuiti continuamente in quanto non confacenti ad aspettative altrui. Per il soggetto l'incontro con l'ombra rappresenta una possibilità di *pensarsi altrimenti*. L'ombra è un *mai visto, mai pensato, mai concesso*, che di frequente limita tante potenzialità personali e relazionali.

"Come un medico pone il suo malato in un ambiente completamente estraneo, affinché egli venga strappato a tutto il suo 'finora', ai suoi pensieri, ai suoi amici, alle sue lettere, ai suoi doveri, e apprenda a tendere le mani e i suoi sensi verso un nuovo nutrimento, un nuovo sole, un nuovo avvenire, così io, malato e medico in una stessa persona, mi forzai ad un clima dell'anima opposto a quello di prima, non mai provato, e soprattutto ad una escursione in paesi stranieri, in ciò che è straniero, ad una curiosità verso ogni sorta di cose straniere" (Nietzsche, 1927, p. 22).

Scrivere è, allora, un *esercizio formativo paradossale*: chiede di stare in un confine, ma deborda continuamente; reclama un'aderenza a strutture e modelli, che nel pensiero rifugge; crea una dimora e la supera; stabilisce relazioni di senso e le tradisce.

Si avanza la necessità di saper stare nel paradosso e di poterlo rendere formativo, accogliendo le ambivalenze che ne scaturiscono. "Se vogliamo conquistare quella consapevolezza di noi stessi che ci permette di divenire ciò che siamo, non possiamo che accostarci alla difficile impresa di riconoscere in noi ciò che normalmente tendiamo a vedere *fuori di noi*" (Iori & Bruzzone, 2015, p. 25). Le

proiezioni e le aspettative che caratterizzano gran parte dell'esperienza genitoriale e filiale e che sono alla base di delusioni sottili e pesanti fraintendimenti vengono rielaborate attraverso la scrittura formativa: solo spostando il baricentro dall'*esterno* all'*interno*, smettendo di far dipendere da altri e dalla realtà la causa dei propri disagi, ciascun membro della famiglia è messo nella condizione di rispondere in prima persona dei propri limiti, senza cedere alla percezione di un fallimento totale.

Il timore di scrivere e ascoltarsi è legata alla possibilità che qualcosa di inconsueto e di *strano* venga fuori. È una paura legittima, grazie alla quale ci si può preparare e disporsi all'accoglienza. Quando la stanchezza dovuta ad una problematicità ripetuta pare offuscare ogni percorso e si fa più forte la necessità di esplorare e lasciar emergere nuove *versioni* di sé e delle relazioni, la paura viene meno e si fa strada il desiderio, l'interesse per il nuovo. Scrive F., una delle mamme dei gruppi di auto-mutuo-aiuto: "La necessità di vedere più chiaramente dentro di me mi ha spinta a prendere carta e penna, per liberare quella parte di me nascosta o prigioniera dando così vita al mio intimo. Dopo aver scritto mi sento più leggera, più chiara, quasi mi sento di amare di più il mondo attorno a me. Trovo la scrittura altamente terapeutica" (Augelli, 2014, p. 40). Oltre alla paura dello scrivere, si libera anche una forma di entusiasmo e di gioia e si sperimenta assieme alla "vendetta di una mano mortale", "il potere di perpetuare" (Szymborska, 2009, p. 185).

3. Dalla vergogna al pudore: scrivere per restar dentro e custodire

Un racconto familiare è in qualche modo legato alla rottura di un segreto, al movimento di varcare quella soglia di intimità che protegge i soggetti. L'espressione dei propri vissuti familiari può collocarsi, però, a ragion veduta, in una prospettiva di cambiamento dei loro componenti, figli e genitori (Demetrio, 2002, pp. 13-14). Il segreto è solo in apparenza tradito: portare alla luce una propria intimità non è un movimento fine a se stesso, ma orientato ad un fine più grande. La scrittura, così, permette di conservare il *pudore*, come vissuto emotivo che scaturisce dal desiderio di proteggere qualcosa di prezioso per sé, pur nella disgregazione estrema e nella sofferenza palesata.

Scrivere e narrarsi in uno spazio formativo permette proprio di trasformare in pudore quel senso di vergogna, che scaturisce inevitabilmente quando ci si sente soggetti al giudizio altrui e quando si avverte un senso di inferiorità o mancata corrispondenza ad un modello.

Quando la tossicodipendenza entra in un contesto familiare, la domanda "*dove ho sbagliato*" bussa continuamente alla coscienza dei genitori, ingenerando un'incertezza costante sulla valenza del proprio apporto educativo. Ci si sente un *cattivo genitore* (Cirillo, 2005), incapace di leggere alcuni segnali, di accompagnare dei processi, di soddisfare alcune esigenze; un cattivo genitore anche perché troppo buono o orientato su altre priorità. L'esperienza di dipendenza del proprio figlio inchioda ai propri errori e alle proprie mancanze: "non si può nascondere ciò che si vorrebbe nascondere; il desiderio di scappare è posto sotto scacco dalla impossibilità di fuggire" (Levinas, 1982, p. 112). Narrando di sé nell'esperienza difficile si tenta di diradare il vissuto della vergogna, di porre a distanza giudizi altrui, e di calarsi nella complessità della propria storia per nominare gli errori e prendersene realmente cura. La vergogna iniziale cede così il passo al senso di colpa che, forse, in fondo in fondo, non si potrà mai estinguere del tutto per un genitore che vive il disagio dei propri figli, ma che permette un esercizio più equilibrato di analisi di sé e di ricerca delle condizioni sfavorevoli e favorevoli alla crescita di tutti. L'approccio autobiografico restituisce l'*unicum* di ogni persona e ogni famiglia, fa emergere la varietà dei percorsi e ciò testimonia il modo personale in cui ciascuno può *uscire* dal problema o, detto altrimenti, ritrovare la via di casa, la strada verso se stessi.

È proprio questa riscoperta dell'unicità del proprio vissuto familiare che dà la possibilità ai genitori di *riaffezionarsi* ad esso, pur nella sofferenza che provoca e di rinsaldare delle reti fiduciarie che sono state provate duramente.

Rispetto alla tentazione di svicolare continuamente, di *uscirne intatti* e integri, di trovare delle soluzioni facili che non chiedono troppo, narrare una problematica familiare porta a guardarsi den-

tro, a fondo, senza maschere, riconoscendosi limitati e disarmati. La penna conduce proprio di fronte allo specchio e questo percorso ha in sé il dolore della verità. Scrive L., una mamma: "Ho confidato a un foglio tutta l'amarezza, il mio dolore, la mia rabbia che porto con me da anni chiusa nel mio cuore. Ora smetto perché solo a scrivere sto male" (Augelli, 2014, p. 40).

La scrittura crea degli argini, stabilisce dei confini, aiuta a porre delle distinzioni. Per l'esercizio genitoriale questo vuol dire riconoscere la differenza dei vissuti: "Io non sono mio figlio/a", "Mio figlio/a non è me". Ci si solleva, quindi, da eccessivi sensi di colpa e da forme di iper-responsabilità e si matura l'*empatia* come reale *sentimento della differenza* (Boella & Buttarelli, 2000). Ci si mette in ascolto del cammino migliore per l'altro, delle scelte più consone per lui/lei. Il coraggio della distanza è faticoso, ma è preludio di rinascita. La generatività autentica è possibile solo nel riconoscimento del limite. Si *partorisce* continuamente nell'accettazione della *parzialità*. Si mette al mondo quando si rende visibile un confine. Nell'esperienza formativa dei gruppi di auto-mutuo-aiuto ciascuno è per l'altro come un'antica levatrice: si accompagna l'altro nell'attraversamento del confine e si aiuta a ri-generare figli e genitori.

I genitori che si prendono cura di sé nell'esperienza di uso di sostanze dei propri figli imparano a distinguere l'errore dal fallimento, lo sbaglio altrui dal proprio essere sbagliati, il proprio figlio dal gruppo degli amici, l'essere padri dall'essere madri.

Si sperimenta la scrittura come *pratica discriminatoria*: non soltanto in quanto crea disuguaglianze (ad esempio tra chi sa scrivere e chi non lo sa fare, tra chi ha studiato e chi no, tra chi ama scrivere e chi rifiuta questo spazio), ma in quanto chiede di separare, di discernere, di passare al setaccio i pensieri, le emozioni e le voci che si muovono interiormente.

Un altro paradosso si affaccia sul terreno delle storie di vita: quanto più distingue, tanto più ci si amalgama e ci si avvicina.

Nel tracciare i perimetri si ridisegna l'intimità familiare. Rigenerata, tale intimità, da una riappropriazione dell'altro com'è e non come vorrei che fosse. Nel fissare degli argini si aiuta a rimarginare in fretta alcune ferite, ponendo fine a problematicità apparentemente indefinite. Nel demarcare un territorio di senso, la scrittura permette al soggetto e alla famiglia di posizionarsi, di esserci, di stare nella *situazione*, premessa imprescindibile per progettarsi in autenticità.

4. Non per sé soltanto: scrivere come atto comunitario

Narrare è un atto iniziatico: dà avvio, crea, apre al senso attraverso il linguaggio. D'altro canto, "ogni testo è un'azione in quanto impegna il suo autore, attraverso una tacita clausola di sincerità in virtù della quale io significo effettivamente ciò che dico" (Ricoeur, 1989, p. 216). Chi scrive svolge un'iniziativa, e "chi dice iniziativa dice responsabilità" (Ricoeur, 1989, p. 216)

Sulla base di questo scenario vive la responsabilità dello scambio narrativo e linguistico non solo chi parla, chi dà parole, chi lascia traccia nel racconto, ma anche chi ascolta, chi accoglie, chi dispone il terreno perché quell'atto locutorio, quella parola possa esistere.

Consegnare all'altro le parole e i sentimenti è non solo modalità per liberarsi di qualcosa di proprio e per svuotare se stessi, ma per *segnare assieme*, co-costruire, cioè, un racconto, una storia comune, dare avvio a una narrazione condivisa. Nell'atto della consegna vi è, accanto alla richiesta di ascolto, un invito implicito a prendere parte a quella narrazione, a rispondere con un rimando, che sia esso una lacrima di commozione o un'arrabbiatura. Per questo la consegna è rischiosa e qualche volta le parole restano chiuse a lungo nel silenzio di un cassetto. Consegnando ci si espone e si espone anche l'altro alla fatica della lettura di sé dall'esterno.

La *scrittura condivisa* non è affatto automatica, al contrario è un approdo, poiché si arriva dopo aver intessuto relazioni fiduciarie. L'altro non è soltanto il destinatario inamovibile dei miei sfoghi e delle mie lamentele, ma all'altro affido un racconto nella convinzione che possa offrirmi la sua versione, possa darmi uno sguardo diverso sulla realtà. Nei gruppi di auto-mutuo-aiuto colui che accoglie il racconto altrui non giudica e pre-giudica il vissuto esperienziale altrui, ma allo stesso tem-

po non si fa semplice spettatore. Gli altri contribuiscono a tenere insieme le parti sfilacciate di una storia personale, che è sempre anche una storia comune. Essere in presenza di una narrazione dolorosa, eppur desiderosa di senso, è un privilegio; l'ascolto sensibile e rispettoso è la cifra della cura del singolo e del gruppo.

Dice Demetrio (1995): "Quando il pensiero autobiografico, un pensiero che nasce dalla nostra individualità e di cui siamo soltanto noi attori, conosce e svela istanti affettivi, abbandona la sua origine individualistica e diviene altro. Condivide l'essere al mondo di tutti gli altri; l'egocentrismo che parrebbe caratterizzarlo si muta in un altruismo dell'anima" (p. 11).

In un tempo storico in cui uno dei limiti più grandi sembra essere l'indifferenza, l'accidia, l'indifferenza verso il presente, raccontare le proprie difficoltà scegliendo di allargare il cerchio familiare è un'opera sociale molto alta. Testimonia una capacità di uscire dalla tiepidezza diffusa e di prendere posizione, di smettere di sentirsi perennemente schiacciati dalle situazioni o e di sentirsi raccontati da altri e di assumere con coraggio la propria storia. Si pone fine al vittimismo, alla delega, alla stagnazione nella problematicità e si dà spazio all'esplorazione delle possibilità, alla nominazione delle sfumature che sempre esistono in una vicenda. Quando si scrive assieme, infatti, quando si conserva uno spazio e un tempo di riflessività, è inevitabile che si incontrino motivi di speranza, sprazzi di allegria e note di fiducia, seppure lo scenario comune sia doloroso.

Scrive E., una mamma: "Scrivere mi aiutò molto, moltissimo, a guardarmi dentro, a vincere la mia paura di rimanere sola per tutta la vita. Rileggermi mi dava la consapevolezza che qualcosa, anche se lentamente, cambiava in me. La disperazione di una settimana o di un mese prima si ridimensionava, i contorni si sfumavano. Imparai ad avere più fiducia in me e nelle mie azioni. La scrittura mi aiuta a pensare diversamente, che il mondo e la mia vita non potevano finire da un giorno all'altro, così, ma potevo sperare in un futuro migliore" (Augelli, 2014, p. 41).

Se è vero che nella scrittura vi è sempre "un nesso tra il desiderio di conoscere la propria storia e il sé narrabile, tra il senso di identità e il senso del cambiamento" (Cavarero, 1997, p. 78), questo legame emerge con maggiore evidenza quando il racconto è consegnato al mondo e reso pubblico. La pratica narrativa si potenzia nelle relazioni: quando si trovano persone pronte ad accogliere il proprio vissuto, la storia personale cessa di essere *una tra tante* e diviene opera d'arte preziosa in quanto unica. Come il sassolino crea tanti cerchi concentrici, le narrazioni offerte risuonano nella realtà circostante e formano, esse stesse, nuovi legami relazionali. Si perde il confine tra chi aiuta e chi è aiutato e tutti contribuiscono in egual misura alla costruzione di un progetto condiviso (Calcaterra, 2013; Steinberg, 2002).

In un contesto comunitario di cura, le parole diventano metro per valutarsi e migliorare, per conoscersi e per creare ponti. La consegna di esse testimonia l'umiltà e il coraggio, la fiducia nel futuro che parte da una considerazione benevolente del proprio passato e da una forza intrinseca nel *qui e ora.*

Bibliografia

Augelli, A. (2014). *Quando le formiche spostano un elefante. Genitori di gruppi di auto-mutuo aiuto raccontano le dipendenze e la cura familiare*. Milano: Franco Angeli.

Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.

Bateson, M. C. (1992). *Comporre una vita*. Milano: Feltrinelli.

Bertin, G. M., & Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando Editore.

Boella, L., & Buttarelli, A. (2000). *Per amore di altro. L'empatia a partire da Edith Stein*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Calcaterra, V. (2013). *Attivare e facilitare gruppi di auto/mutuo aiuto*. Trento: Erickson.

Carotenuto, A. (2001). *Attraversare la vita*. Milano: Bompiani.

Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.

Cirillo, S. (2005). *Cattivi genitori*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Demetrio, D. (2002). *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi.
Frankl, V. E. (2007). *Uno psicologo nei lager*. Milano: Ares.
Grogan, K., & Zerbo, E. (2015). Breaking down the wall: a narrative approach to addiction. *Medical Humanities*, 41(2), 143-144.
Hillesum, E. (2012). *Diario. Edizione integrale*. Milano: Adelphi.
Iori, V., & Bruzzone, D. (2015). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: Franco Angeli.
Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini.
Jedlowski, P. (1994). Il *sapere dell'esperienza*. Milano: Il Saggiatore.
Levinas, E. (1982). *De l'evasion*. Paris: Fata Morgana.
Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
Nietzsche, F. (1927). *Il viandante e la sua ombra*. Milano: Monanni.
Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book.
Steinberg, D. (2002). *L'auto/mutuo aiuto, guida per facilitatori di gruppo*. Trento: Erickson.

SAGGIO

"Data with a soul". Il curriculum vitae come strumento narrativo

di *Carmen Colangelo*
Dottoranda – Università degli Studi di Foggia

Abstract

La narrazione è pratica diffusa della vita quotidiana, le persone narrando a sé e agli altri la propria storia danno direzione alla propria vita. La "natura pedagogica delle parole" si mostra quando le persone imparano dalle storie qualche cosa di più di sé, degli altri e del mondo (Demetrio, 1999). È possibile considerare la narrazione una delle categorie fondanti il sapere-agire pedagogico in quanto attiva processi di apprendimento, riflessione e trasformazione. A partire dall'idea del *curriculum vitae* come strumento narrativo, il contributo ha l'obiettivo di far luce su tre questioni. In primo luogo sulla narrazione di sé non solo come costruzione di sé, ma anche come presentazione di sé (Jedlowski, 2000), e sul *curriculum vitae* come strumento di *self marketing*. Nella seconda parte si definisce la costruzione del *curriculum vitae* come percorso per costruire la propria identità, tramite una struttura che si snoda tra passato, presente e futuro. Non solamente burocratizzazione della propria storia di vita (Batini, 2007), ma processo di autoeducazione e auto-riconoscimento che consente una riprogettazione intenzionale di sé non solo in ottica formativa e professionale. Nella sua forma narrativa è inoltre definibile come "*data with a soul*" (Brown, 2010), in quanto narrazione che tiene insieme aspettative, motivazioni, esperienze, relazioni e tonalità emotive della persona. L'ultima parte del contributo è dedicata alla prospettiva del *narrative résumé counseling* che guarda al *curriculum vitae* come finestra sulla storia di vita della persona, strumento narrativo per affrontare le questioni che possono interferire nella ricerca di lavoro e nel processo di sviluppo di carriera (Toporek, 2009).

Narration characterizes everyday life, people telling to themselves and to others their own story to find the right direction for life. The "pedagogical nature of the words" emerges when people learn anything from the stories of self, others and the world (Demetrio, 1999). Therefore, narration can be considered one of the founding categories of pedagogical theory as well as pedagogical practice. It actives learning, reflection and transformation processes. Starting from the idea of the curriculum vitae as a narrative tool, the work illustrates three issues. The first case looks at narrative of himself not only as self-construction, but also as self-presentation (Jedlowski, 2000), and on the curriculum vitae as a self-marketing tool. The second part defines the construction of the curriculum vitae as a path to build their own identity, between past, present and future. It is not just bureaucratization of his own life story (Batini, 2007), but it become a self-education and self-recognition process that permits individuals to re-design themselves on a global perspective not only from educational and professional point of view. In his narrative form it is also defined as "*date with a soul*" (Brown, 2010), as narration that holds together expectations, motivations, experiences, relationships and emotion of the people. The last part of the contribution is dedicated to narrative counseling résumé that looks at résumé as window into the life story of the people, it is a narrative tool that may interfere in the job search or career development (Toporek, 2009).

1. Tra creazione del sé e presentazione di sé

La narrazione del proprio vissuto diviene sempre più il punto di partenza per dare forma e direzione alla propria esistenza, per acquisire la consapevolezza necessaria a tracciare il proprio futuro.

Raccontando le nostre storie costruiamo nuovi modelli d'azione, come afferma la scrittrice Brené Brown (2010) in *The Gifts of Imperfection* "Quando neghiamo le nostre storie, queste ci definiscono. Quando noi possediamo le nostre storie, si arriva a scrivere un nuovo finale coraggioso" (p. IX), riusciamo a trasformare la nostra vita personale e professionale.

La "natura pedagogica delle parole" si mostra quando le persone imparano dalle storie qualche cosa di più di sé, degli altri e del mondo (Demetrio, 1999). La narrazione, come categoria fondante il sapere-agire pedagogico, non è mai fine a sé stessa ma attiva processi di apprendimento, riflessione e trasformazione. L'esercizio del pensiero narrativo ha una funzione interpretativa rispetto alla realtà, infatti, la forma tipica di strutturazione dell'esperienza e del nostro ricordo di essa è narrativa (Bruner, 1990/1992).

La narrazione struttura anche la modalità di pensiero che abbiamo su noi stessi, il nostro mondo interno oltre che esterno. Se "la creazione del sé è un'arte narrativa", l'identità "deve essere considerata come una costruzione che, per così dire, si muove dall'esterno verso l'interno e viceversa, e cioè dalla cultura alla mente e dalla mente alla cultura" (Bruner, 1990/1992, p. 106). Il sé emerge sia dalle narrazioni autobiografiche che l'individuo stesso effettua, sia dall'elaborazione dalle narrazioni che altri compiono su di lui. La creazione del sé avviene tramite fonti interne quali la memoria, i sentimenti, la soggettività. Gran parte della creazione del sé si basa inconsapevolmente anche su fonti esterne, sulla stima degli altri e sulle attese che deriviamo. Dunque, nella narrazione autobiografica sono in gioco tanto il riconoscimento di noi da parte di noi stessi, quanto il riconoscimento da parte degli altri. Secondo Jedlowski (2000), "la maggior parte delle narrazioni autobiografiche nella vita quotidiana hanno a che fare con la presentazione di sé" (p. 113). La trama dei nostri racconti dipende in modo stringente dall'impressione di sé che si vuole proiettare sull'interlocutore, i racconti su noi stessi ben presto riflettono il modo in cui gli altri si aspettano che noi dovremmo essere.

Se pensiamo al mondo del lavoro, presentare sé stessi e le proprie esperienze formative-professionali ha una forte valenza, sia come processo di definizione e rafforzamento dell'identità professionale, sia come focalizzazione dei propri obiettivi. L'uso di forme narrative come il colloquio, ma anche di quelle mediate dalla scrittura (come il *curriculum vitae*, la lettera di presentazione e altre comunicazioni di autopromozione) implica il mettere a punto processi narrativi, intesi come modi di organizzare e condividere il pensiero su di sé. In fin dei conti, la narrazione del sé è il principale strumento per affermare le nostre peculiarità.

Tale racconto sul sé è legato a interessi e non c'è una storia buona per tutti gli usi, infatti, come afferma Jedlowski (citato in Batini, 2010) "per assumermi come un me di cui io possa parlare, non posso prescindere da ciò che ritengo che l'altro possa considerare accettabile. Raccontiamo così, quello che pensiamo ci si aspetti che raccontiamo, e secondo modalità che non turbino le attese che immaginiamo" (p. 21).

Raccontarsi per il mondo del lavoro vuol dire condividere il nostro sé e le nostre storie, parlare di chi e che cosa noi siamo, di cosa è accaduto e del perché facciamo quel che stiamo facendo. La teoria delle 5 V alla base del *self marketing* focalizza l'attenzione sull'aspetto della "verbalità", sulla presentazione di sé stessi attraverso una buona comunicazione dell'immagine di sé (Russo & Bustreo, 2015). Fare *self marketing* vuol dire saper gestire e organizzare la professionalità di cui si è portatori, il che non implica solamente auto-promuoversi, ma avere una buona conoscenza di sé. Per procedere ad un'analisi delle proprie caratteristiche personali e competenze professionali indispensabili per lo sviluppo di un progetto professionale, le modalità narrative appaiono le forme più adeguate per stimolare processi di esplorazione di sé, dei propri desideri e competenze.

2. Dalla narrazione di sé alla progettazione di sé

Narrarsi per il lavoro non vuol dire solo dar voce alla propria esperienza, ma esplorarla ed elaborarla. Ogni narrazione di sé è una specie di atto di bilanciamento, "noi costruiamo e ricostruiamo continuamente un sé secondo ciò che esigono le situazioni che incontriamo, con la guida dei nostri

ricordi del passato e del nostro presente e paure per il futuro" (Bruner, 2002, p. 72). La stessa costruzione del *curriculum vitae* può essere intesa come percorso per costruire la propria identità, tramite una struttura che si snoda tra passato, presente e futuro.

Potremmo considerarlo una "burocratizzazione di una narrazione su di sé" (Batini, 2007, p. 49), un racconto sintetico di noi stessi, ma anche una presentazione di sé determinata dall'effetto che si desidera suscitare, la cui forma e i suoi contenuti sono legati a ciò che immaginiamo siano le aspettative dell'altro. Secondo Jedlowski (2000) "il *curriculum* è un racconto potato di tutto ciò che è 'inessenziale' dal punto di vista che il lavoratore immagini sia quello del datore di lavoro, ma è un racconto, una presentazione di sé mediante elementi riuniti a formare una storia" (p. 78). La presentazione di sé è una negoziazione fra il nostro desiderio di raccontarci e le richieste che provengono dall'interlocutore.

Spesso nell'auto-riconoscimento concesso dai racconti coi quali ci presentiamo ci sentiamo stretti. Il *curriculum vitae* può essere uno strumento standard, un modello di larga diffusione da compilare al momento opportuno. Il premio Nobel Wislawa Szymborska, descrivendoci cosa è necessario per scrivere un *curriculum*, sottolinea l'asetticità di un insieme di dati che riducono una vita all'essenziale, un documento in cui contano i titoli, in cui bisogna prescindere dal proprio vissuto e dal parlare di sé, dove "è la forma che conta non ciò che sente".

Esibire un *curriculum* privo di elementi esistenziali ed emotivi non rende il significato di "corso della vita" che dovrebbe indicare i percorsi che abbiamo seguito e quelli che intendiamo seguire. Il *curriculum* dovrebbe essere un riassunto della propria storia o *résumé*, come è chiamato il modello anglo-americano che consente di fare un racconto di sé concentrato e personalizzabile molto meno sterile rispetto ai modelli europei.

Esistono diverse forme di *curriculum*, ma quello "narrativo" va oltre la presentazione delle proprie qualificazioni e delle proprie competenze, consentendo il parlare di sé. Il *curriculum* narrativo, con le parole di Brené Brown, può essere inteso come "*data with a soul*", un documento con un'anima, narrazione che tiene insieme aspettative, motivazioni, esperienze, relazioni e tonalità emotive della persona.

A tal proposito ricordiamo il *curriculum* narrativo o poetico di Italo Calvino inviato all'editore Franco Maria Ricci nel 1969: "Caro Ricci, eccole il curricolo. Sono nato nel 1923 sotto un cielo in cui il Sole raggiante e il cupo Saturno erano ospiti dell'armoniosa Bilancia. Passai i primi 25 anni della mia vita nell'a quei tempi ancora verdeggiante San Remo, che univa apporti cosmopoliti ed eccentrici alla chiusura scontrosa della sua rustica concretezza; dagli uni e dagli altri aspetti restai segnato per la vita. Poi mi tenne Torino operosa e razionale, dove il rischio di impazzire (come già il Nietzsche) non è minore che altrove. Vi arrivai in anni in cui le strade s'aprivano deserte e interminabili per la rarità delle auto; per abbreviare i miei percorsi di pedone attraversavo le vie rettilinee in lunghe oblique da un angolo all'altro – procedura oggi, oltre che impossibile, impensabile – e così avanzavo tracciando invisibili ipotenuse tra grigi cateti. Sparsamente conobbi altre inclite metropoli, atlantiche e pacifiche, di tutte innamorandomi a prima vista, d'alcune illudendomi d'averle comprese e possedute, altre restandomi inafferrabili e straniere. Per lunghi anni soffersi d'una nevrosi geografica: non riuscivo a stare tre giorni di seguito in nessuna città o luogo. Alla fine elessi stabilmente sposa e dimora a Parigi, città circondata da foreste di faggi e carpini e betulle, in cui passeggio con mia figlia Abigail, e circondante a sua volta la Bibliothèque Nationale, dove mi reco a consultare testi rari, usufruendo della Carte de Lecteur n. 2516. Così, preparato al Peggio, sempre più incontentabile riguardo al Meglio, già pregusto le gioie incomparabili dell'invecchiare. Questo è quanto. Mi creda suo aff.mo. Calvino" (Calvino, 1969/2013).

Nel *curriculum* narrativo di Calvino non ci si limita a elencare le esperienze professionali e le capacità acquisite nel corso degli anni, ma spiega anche il perché di certe scelte, descrive le relazioni, evidenzia i risultati più significativi, così come le difficoltà legate a momenti particolari della vita personale e le proprie aspettative. Si struttura inoltre sulla base degli elementi tipici della narrazione. Anche Bruner (2002) ci propone una serie di regole per narrare e scrivere un buon racconto:

"1. Un racconto vuole una trama.

2. Alle trame servono ostacoli al conseguimento di un fine.
3. Gli ostacoli fanno riflettere le persone.
4. Esponi soltanto il passato che ha rilevanza per il racconto.
5. Fornisci i tuoi personaggi di alleati e relazioni.
6. Ma lascia intatta la loro identità.
7. E mantieni anche evidente la loro continuità.
8. Colloca i tuoi personaggi nel mondo della gente.
9. Fa che i tuoi personaggi si spieghino per quanto necessario
10. Fa che i tuoi personaggi abbiano cambiamenti di umore.
11. I personaggi debbono preoccuparsi quando appaino assurdi" (p. 81).

Il *curriculum*, come racconto della propria storia di vita, può essere interpretato come una costruzione narrativa in cui la riflessione ci consente di costruire ponti tra esperienze, dove l'autoriflessione determina una continuità che è narrazione stessa (Connelly & Clandinin, 1988/1997). Esso non è così solo uno strumento di comunicazione e informazione, ma chiama in causa processi di *sensemaking*, di rappresentazione e affermazione di sé attraverso la narrazione.

Dare forma al proprio *curriculum vitae* si rivela momento di autoformazione, perché selezionando il materiale da inserirvi si stabiliscono nuovi nessi fra sé e gli eventi, fra sé e gli altri. La narrazione autobiografica può divenire uno specchio per riflettere sulle nostre vite. Il soggetto, attraverso la riflessione, dà ascolto alla memoria autobiografica, ristabilisce connessioni tra i ricordi che saranno trasformati in narrazioni autobiografiche, garantendo da un lato la coerenza con sé e dall'altro la coerenza con gli altri (Smorti, citato in Batini, 2010).

Il *curriculum vitae* inoltre ci offre uno schema narrativo per guardarsi dall'esterno, che ci consente di analizzare: la dimensione fattuale relativa all'insieme di competenze possedute; retrospettiva relativa alle scelte cognitive che hanno guidato l'azione; prospettica legata alle aspettative e desideri (Loiodice, 2004).

Il *curriculum vitae* come breve racconto autobiografico può consentire di riorganizzare la propria esistenza, attraverso un distanziamento e decentramento cognitivo ed emotivo rispetto all'esperienza narrata che innesca processi di auto-osservazione e di cura di sé. Come scrive Demetrio (1996) "Quando ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire, sbagliare, amare, soffrire, godere, mentire, ammalarsi e gioire: ci sdoppiamo, ci bilochiamo, ci moltiplichiamo" (p. 12).

La valenza formativa del processo di costruzione del *curriculum vitae* deriva dal fatto che "narrazione, scrittura, interpretazione si saldano nell'autobiografia reciprocamente trasfigurandosi in senso problematico" (Cambi, 2002, p. 18), consentendo di acquisire una prospettiva e uno sguardo più nuovi e ampi. Scrivendo e rileggendosi attraverso il *curriculum* è possibile una progettazione di sé, esercitare competenze narrative e orientative; infatti, "la scrittura aggiunge alla parola pronunciata quel che essa dimentica […]. Ciascuno di noi, se scrive, accende una luce sulla vita che un istante prima non esisteva" (Demetrio, 2008, p. 9). Oggi possiamo parlare di scrittura per il lavoro come strumento di *empowerment* in termini di aumento del controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte.

Il raccontare e trascrivere le proprie esperienze formative e professionali diviene così guida per l'agire futuro, non una semplice ripetizione del passato, bensì un itinerario nel sé e per il sé al fine di darsi forma. L'attingere a esperienze significative fa guadagnare consapevolezza, fa approfondire e conferisce un senso alla propria vita professionale e personale.

3. Narrative Résumé Counseling

A confermare la valenza educativa della pratica di costruzione del *curriculum vitae* è il suo essere utilizzato come strumento narrativo nell'ambito del *career counseling*. Il *curriculum* diviene base per orientarsi e prendere una direzione, infatti "the résumé can be a window into the life story of a client and help address barriers to work and life success" (Toporek, 2009, p. 4). L'intero processo di

consulenza orientativa e di carriera, di sostegno nelle transizioni lavorative si configura come una narrazione autobiografica attraverso il dialogo. Il pensiero dialogico implica l'incontro con l'altro; il *curriculum* diviene lo strumento e l'occasione per meglio pensare il proprio presente e il proprio futuro, consentendo una riprogettazione continua, in cui le esperienze e i vissuti diventano le basi di processi di crescita e trasformazione (Mezirow, 1991/2003). Sono infatti "le epistemologie narrative che nutrono ogni singolo progetto professionale che si configura come percorso da scrivere, da inventare e da ridefinire quotidianamente" (Dato, 2014, p. 79).

Nella letteratura sul *career counseling*, solo pochi autori hanno esplorato l'uso del *curriculum vitae* come strumento narrativo per affrontare le questioni che possono interferire nella ricerca di lavoro o il processo di sviluppo di carriera (Krieshok, Ulven, Hecox & Wettersten, 2000; Peterson, 1986; Peterson, 1998). Sebbene avere un *curriculum* di successo si presume faciliti l'autostima e la fiducia in sé, esiste poco su come questo risultato positivo può essere raggiunto. Il *résumé counseling* è ormai parte prevalente dei *career services*, ma il *narrative résumé counseling* si distingue da altri approcci al *curriculum* volti a fornire informazioni o una sua costruzione critica. L'approccio proposto utilizza il *curriculum* in modo diverso, come uno strumento narrativo per facilitare un processo di consulenza che permette ai clienti di identificare e far fronte alle esperienze formative e professionali problematiche. Tale approccio narrativo presuppone che il *curriculum* fornisca uno schema della storia di vita del cliente. Gli elementi distintivi sono individuabili nell'essere un intervento centrato sulla persona, nel ruolo di *scaffolder* del consulente, nel non avere come obiettivo primo un efficace *curriculum* ma l'*empowerment* della persona. Il processo si basa su tre momenti "The storied approach explores the client's world through story development as a process of co-construction (i.e., to reveal), deconstruction (i.e., to unpack), and construction (i.e., to re-author)" (Toporek, 2009, p. 7).

Negli ultimi anni si è verificato un aumento dell'uso della teoria costruttivista nel *career counseling*. Le teorie della costruzione di carriera sottolineano l'importanza degli approcci narrativi come un modo proficuo e collaborativo per i consulenti e clienti di impegnarsi nella scrittura e riscrittura di esperienza professionale e dar forma al proprio futuro. Il *curriculum* è una naturale incursione nel *narrative career counseling*. Come sottolineato da Savickas (2005) "Raccontando le proprie storie, i clienti stanno costruendo un possibile futuro. Sembra che i clienti raccontino ai consulenti le storie che essi stessi hanno necessità di sentire, poiché, tra tutte quelle disponibili, scelgono di raccontare quelle che sostengono gli obiettivi attuali e stimolano l'azione; anziché ricordare, le persone ricostruiscono il passato, cosicché avvenimenti trascorsi vengono a sostenere scelte attuali e a gettare le basi per movimenti futuri" (p. 58).

Gli interventi di *career counseling* in tal ottica dovrebbero essere strutturati considerando la capacità intrinseca del cliente di produrre cambiamenti significativi, stimolando l'abilità a narrarsi che porta a collocare le esperienze di vita lavorativa in una trama continua, porta il cliente a capire meglio i motivi conduttori della propria esistenza e le proprie risorse personali (Savickas et al., 2009).

In conclusione, sembra che il riappropriarsi della nostra storia può cambiare la nostra storia. Con le parole di Brené Brown (2010) "Prendere possesso della nostra storia può essere difficile, ma non quanto passare la nostra vita a fuggirne. […] Soltanto quando siamo abbastanza coraggiosi da esplorare l'oscurità scopriamo il potere infinito della nostra luce" (p. 6).

Bibliografia

Batini, F., & Giusti, S. (A cura di). (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.

Batini, F., & Del Sarto, G. (2007). *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento* narrativo. Roma: Carocci.

Browm, B. (2010). *The Gifts of Imperfection: Let Go of Who You Think You're Supposed to Be and Embrace Who You Are*. Center city: Hazelden.

Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza. (Original work published 1986).

Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1990).

Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
Calvino, I. (2013). *Italo Calvino: Letters, 1941-1985*. Princeton: University Press.
Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: edizioni Unicopli.
Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*. Bari: Progedit.
Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni: la narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
Krieshok, T. S., Ulven, J. C., Hecox, J. L., & Wettersten, K. (2000). Résumé therapy and vocational test feedback: Tailoring interventions to self-efficacy outcomes. *Journal of Career Assessment*, 8, 267-281.
Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1991).
Peterson, A. C. (1998). Using psychological type to assist career clients with résumé writing. *Journal of Psychological Type*, 44, 32-38.
Peterson, D. W. (1986). The résumé as a counseling tool. *Journal of Counseling and Development*, 64, 410.
Russo, V., & Bustreo, M. (A cura di). (2015). *Self marketing per le professioni. Un percorso formativo per i talenti dell'alta formazione*. Milano: Franco Angeli.
Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, G. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. Disponibile in:
http://onlinelibrary.wiley.com/.
Striano, M. (1997). *Il curriculum come narrazione*. (Connelly, F. M. & Clandinin, D. Trans.). Napoli: Loffredo. (Original work published 1988).
Toporek, R. L. (2009) The résumé's secret identity: a tool for narrative exploration. *Journal of employment counseling*, 46, 4-17.

SAGGI

Le pratiche autobiografiche in ambito formativo: atti poetici relazionali

di *Maria Rosaria De Simone*
Dottoranda – Università degli Studi di Napoli Federico II

Abstract

Negli ultimi anni l'utilizzo dell'autobiografia nei contesti formativi si è sempre più affermato, ed indubbiamente i primi passi in questa direzione sono stati mossi ad opera di Duccio Demetrio e dei suoi collaboratori. Il presente lavoro cerca di focalizzare l'attenzione su un elemento che risulta fondamentale per caratterizzare le pratiche autobiografiche come strumenti "formativi" per eccellenza: la dimensione relazionale. È ormai ampiamente riconosciuto, sia nei contesti formativi che di ricerca, il forte potenziale autoformativo, oltre che euristico, trasformativo, metacognitivo e motivazionale, degli strumenti narrativi di tipo autobiografico, per cui non stupisce affatto l'enorme consenso ottenuto da queste pratiche soprattutto, ma non solo, nel contesto dell'apprendimento permanente. Ma non bisogna dimenticare che una narrazione è innanzitutto una pratica comunicativa di tipo relazionale, è l'atto di comunicare a qualcuno, reale o immaginario che sia, o anche al mio sé osservante, qualcosa. Nei contesti educativi quindi il formatore diventa soggetto partecipe e guida del processo autobiografico che propone, e di questo occorre esserne consapevoli, assumendosene la responsabilità. Responsabilità che, quale soggetto autobiografico a sua volta inserito nella relazione narrativa, deve guidare il formatore nel "formarsi" a stare in una relazione dialogica qualitativamente caratterizzata in tal senso. A tal proposito possono essere di aiuto le lezioni di grandi maestri come il filosofo Martin Buber, che invita tutti gli educatori a basare il proprio compito su una dimensione spirituale di autentico riconoscimento dell'altro, rivolgendosi al Tu del discepolo, in una relazione dove quest'ultimo possa rapportarsi all'educatore nella più completa fiducia, sentendosi accettato pienamente come persona.

Il prendersi responsabilmente carico, da parte del formatore, del rapporto educativo, accettandone la sua natura inevitabilmente asimmetrica, senza che il carattere dialogico della relazione venga snaturato, appare quindi una dimensione di fondamentale importanza da coltivare per un utilizzo consapevole di tali pratiche.

In recent years the use of autobiography in educational contexts has increasingly become, and indeed the first steps in this direction have been moved by Duccio Demetrio and his collaborators. This paper seeks to focus attention on something that is fundamental to characterize the autobiographical practices as "educational tools" par excellence: the relational dimension. It is now widely recognized, both in training that in research contexts, the strong potential of self-directed learning of the autobiographical narrative tools, as well as their heuristics, transformative, metacognitive and motivational potential, so it is hardly surprising the huge consensus obtained from these practices above all, but not only, in the context of lifelong learning. Actually we must not forget that a narrative is primarily a communicative relational practice, is the act of communicating to someone, real or imagined, or even looking at my self. In educational settings so the trainer becomes a participant subject and guides the autobiographical process that proposes, and this should be aware, assuming responsibility. Responsibility that, as autobiographical subject in turn inserted into the narrative, must guide the trainer in the "form" to stay in a dialogic relationship qualitatively characterized to that effect. In this regard they may help the lessons of the great masters such as the philosopher Martin Buber, who invites all educators to base the task of a spiritual dimension of genuine recognition of the other, addressing the You of the disciple, in a relationship where this code may relate to the educator in complete confidence, feeling fully accepted as a person.

The taking responsibility by the trainer, the educational relationship, accepting its nature inevitably asymmetrical, without the dialogic character of the relationship is distorted, it is therefore a fundamental dimension of importance to cultivate a conscious use of such practices.

"¿En qué lenguaje se escribirá su experiencia?,
¿en el lenguaje que de nuevo,
y reactualizando su secular condición subalterna,
les será provisto por los altos expertos?"
(Óscar Saldarriaga, 2003, p. 299).

1. Le pratiche autobiografiche in ambito formativo: atti poetici relazionali

Lo sviluppo del pensiero autobiografico sembra rientrare pienamente nella categoria della cura.

Chi da sempre si dedica al racconto sistematico di sé è preso da uno stato di benessere, per cui l'autobiografia può considerarsi un metodo di auto-cura, data l'importanza che i ricordi assumono nel generare riflessività, dimensione fondamentale per l'evoluzione della propria identità (Demetrio, 1996).

"Noi ci diamo una nascita che è determinata dall'atto di procreazione dei nostri genitori […] Ma poi, c'è una nuova nascita che non è quella recepita dall'esterno e che è precisamente la nascita che noi ci diamo da noi stessi raccontando la nostra storia, ridefinendola con la nostra scrittura che stabilisce il nostro stile secondo il quale noi ora esigiamo di essere compresi dagli altri" (Gargani, 1992, p. 5).

Infatti da sempre la scrittura di sé rappresenta una preziosa occasione per conoscersi meglio, così come la narrazione del proprio mondo interno e dei propri vissuti rivolta ad altri può essere un modo per analizzarsi, ripensarsi, apprendere dalla propria esperienza e proiettarsi nel futuro con nuove traiettorie evolutive.

Le pratiche autobiografiche racchiudono quindi un forte potenziale autoformativo, favorito anche dal "distanziamento bilocativo", grazie al quale il narratore risulta sincronicamente soggetto e oggetto della riflessione (Briosi, 1986), così come accade per il pittore mentre dipinge il suo autoritratto e che alternativamente deve posare e dipingere. Distanziamento che conduce il narratore autobiografo ad osservarsi con inconsueta curiosità e attenzione, "come se" si vedesse per la prima volta, e che aiuta ad avvicinare ed al contempo distanziare sé narrante e sé narrato, rendendo ricco di potenzialità il processo narrativo, e facilitando il racconto (Demetrio, 1994).

Per tali motivi non risulta difficile comprendere il riconoscimento che le pratiche autobiografiche hanno ottenuto nel contesto dell'apprendimento permanente, e non solo.

L'apprendimento autobiografico, inteso come "conoscere la propria vita apprendendo da essa" (Biesta & Tedder, 2007, p. 139), rappresenterebbe un apprendimento in grado, attraverso la riflessività, di riconsiderare il passato al fine di far fronte alle sfide del presente (Alheit & Dausien, 2002). Dato che il momento della valutazione è strettamente legato alla riflessività Hallqvist e Hydén (2013) suggeriscono, sia in ambito formativo che di ricerca, che può essere utile esaminare specificamente i momenti valutativi all'interno dei racconti biografici delle persone, al fine di esplorare ulteriormente e comprendere il potenziale di apprendimento della narrazione biografica. Gli autori propongono che questo può essere fatto prestando attenzione al momento della valutazione nei racconti, quando il narratore si fa avanti e prende posizione in relazione ad eventi e azioni, aspetto che lo mette in grado di agire nell'evoluzione del suo percorso di vita, fornendogli quindi una risorsa che può essere utilizzata come esperienza appresa. Un approccio narrativo all'apprendimento che si muove lungo tale direzione potrebbe essere quello proposto da Labov (1997), che analizza i racconti dei soggetti in formazione prendendo come punto di partenza la logica e la struttura interna delle

narrazioni e prestando attenzione al particolare momento della valutazione nelle scritture autobiografiche.

Così, si suggerisce che, attraverso le pratiche autobiografiche, si conosce la propria vita, valutando gli eventi e le azioni biografiche, e che i diversi modi di valutare hanno un potenziale diverso per l'apprendimento biografico. Dove, parlando di potenziale di apprendimento, si fa riferimento alla misura in cui le strategie narrative suggeriscono nuove opzioni di azione (Tedder & Biesta, 2008).

Le pratiche autobiografiche, aiutando quindi a lavorare sulla consapevolezza di sé, degli altri e del mondo, risultano fondamentali per l'esigenza, propria di ciascuno, di costruire e di rinforzare la propria identità, basata sulla possibilità di riconoscersi ed essere riconosciuti.

"In questo modo ciascuno verifica continuamente, facendo dialogare la pratica del racconto con quella del commento, come le modalità di autorappresentazione possano corrispondere a quelle dell'altro che rappresenta lui. Questa pratica del racconto-confronto non riguarda solo testi assimilabili alla categoria della letteratura: la rievocazione narrata di un episodio autobiografico, di un fatto di cronaca, di un evento politico, o della partita di basket consente di costruire, negoziare, verificare comunanze e stabilire alleanze di rappresentazione e di schieramento fra i protagonisti dello scambio narrativo" (Dallari, 2005, p. 11).

E qui veniamo ad uno degli aspetti più salienti che mi preme sottolineare, e che a mio avviso risulta ancora troppo poco valorizzato: la dimensione relazionale all'interno della quale si collocano e acquistano senso le pratiche formative autobiografiche.

Non dimentichiamo che una narrazione è innanzitutto una pratica comunicativa, è l'atto di comunicare a qualcuno, reale o immaginario che sia, o anche al mio sé osservante, qualcosa.

Nei contesti educativi quindi il formatore diventa soggetto partecipe e guida del processo autobiografico che propone, e di questo occorre esserne consapevoli, assumendosene la responsabilità. Responsabilità che, quale soggetto autobiografico a sua volta inserito nella relazione narrativa, deve guidare il formatore nel "formarsi" a stare in una relazione dialogica qualitativamente caratterizzata in tal senso.

A tal proposito possono essere di aiuto le lezioni di grandi maestri come Buber (1923), la cui opera pone le basi per un tipo di filosofia dialogica, dove centrale appare il tema della relazione, che è ciò che fa dell'uomo un uomo. "La persona autentica può costituirsi infatti esclusivamente nella relazione, all'interno della quale l'Io soggetto riconosce se stesso nell'altro, riconoscendone l'alterità con una disposizione di apertura e di piena fiducia; il vero fulcro dell'incontro in questione è il dialogo, caratterizzato da un continuo scambio di ruoli" (Fratini, 2013, p. 9).

Secondo Buber (1923) nell'esperienza in quanto evento esistenziale (Erlebnis) che è proprio soltanto della relazione Io-Tu, il soggetto non si pone di fronte al reale come oggetto, cosa che avviene quando si instaurano relazioni di tipo Io-Esso: "Se sto di fronte a un uomo come di fronte al mio tu, se gli rivolgo la parola fondamentale io-tu, egli non è una cosa tra le cose e non è fatto di cose. Non è un lui o una lei, limitato da altri lui e lei, punto circoscritto dallo spazio e dal tempo nella rete nel mondo; e neanche un modo di essere, sperimentabile, descrivibile, fascio leggero di qualità definite. Ma, senza prossimità e senza divisioni, egli è tu e riempie la volta del cielo. Non come se non ci fosse nient'altro che lui: ma tutto il resto vive nella sua luce" (p. 64).

La relazione io-tu è quindi caratterizzata fenomenologicamente come una relazione immediata, nel senso di non mediata tramite l'intelletto, ed è calata nel qui-ed-ora, nel presente che permane dove, in assoluta reciprocità, l'io opera all'interno del tu così come il tu opera all'interno dell'io, così come gli insegnanti formano i loro allievi e sono formati da questi.

Per cui l'invito di Buber a tutti gli educatori è quello di basare il proprio compito su una dimensione spirituale di autentico riconoscimento dell'altro, rivolgendosi al Tu del discepolo, in una relazione dove quest'ultimo possa rapportarsi all'educatore nella più completa fiducia, sentendosi accettato pienamente come persona.

Il prendersi responsabilmente carico, da parte del formatore, del rapporto educativo, accettandone la sua natura inevitabilmente asimmetrica, senza che il carattere dialogico della relazione venga snaturato, appare quindi di fondamentale importanza.

Sia che si tratti di bambini, giovani o adulti, appare cruciale, da parte del formatore, la consapevolezza, nella relazione docente-discente, di essere, innanzitutto persone prima che docenti, con una propria storia ed una propria visione del mondo, inevitabilmente parziale: secondo Ricoeur (2006) e Bruner (1991), una storia ha sempre una posizione morale "anche se si tratta di una presa di posizione morale contro posizioni morali" (Bruner, 1991, p. 62).

Anche se per Buber non è importante questo, ciò che conta è la consapevolezza della propria parzialità, conservando sempre una profonda onestà intellettuale anche a tale proposito.

È questo anche il senso della ricerca sulla narrazione autobiografica, che, "nei vari contesti, nei vari luoghi della vita comunitaria, è diventata un prezioso e indispensabile mezzo costringendo il ricercatore a confrontarsi con storie di vita, tradizioni orali e senso comune" (Demetrio, 1999a, p. 178).

Nello specifico, in linea con quanto sinora descritto, la ricerca sulla formazione degli insegnanti ha focalizzato l'attenzione sulla identità e sulla professionalità del docente.

Infatti, a partire dagli studi di Shulman (1987), si è posta l'attenzione su come "la comprensione dei significati impliciti che permeano un'azione didattica diventa possibile solo coinvolgendo l'insegnante nell'analisi della propria pratica e nella riflessione sui modelli, spesso impliciti, che la determinano" (Magnoler, Rossi & Giannandrea, 2006, p. 182).

Infatti ogni insegnante, attraverso il proprio vissuto come studente prima e come docente poi, ha costruito una personale filosofia educativa sul processo di insegnamento/apprendimento (Seldin, 2004), le cui concettualizzazioni, basate su conoscenze tacite e implicite, non sempre risultano presenti alla consapevolezza dell'insegnante stesso.

Per l'insegnante ambedue i percorsi sono necessari. Da un lato occorre indagare sulle idee che determinano la sua pratica ovvero le motivazioni e le concezioni in base a cui sceglie fra varie strategie e prende decisioni, dall'altro condividere e negoziare nella comunità le migliori pratiche per farle divenire patrimonio del gruppo. (Magnoler, Rossi & Giannandrea, 2006, p. 182).

Le conoscenze tacite costituiscono quindi il reale e profondo substrato che determina l'agire e che danno origine alle prospettive e interpretazioni di significato.

E, dalla esplicitazione di queste ultime, si avvia un tipo di apprendimento "trasformativo" (Mezirow, 2003) che, attraverso la costruzione di nuove interpretazioni ad opera della rielaborazione di quelle vecchie, permette di allargare le proprie prospettive di significato, coinvolgendo nell'apprendimento la persona nella sua interezza, compresa la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella conativa (o volitiva).

Strumenti regi volti a promuovere apprendimenti "ad esito trasformativo" sono rappresentati senza dubbio dagli strumenti narrativi, come le autobiografie formative, i diari di progetto o i blog (Magnoler, Rossi & Giannandrea, 2006), che permettono di indirizzare e guidare i docenti in formazione a raccogliere le proprie riflessioni e a supportare la progettazione del proprio lavoro in aula.

Alla luce di quanto detto appare chiaro la molteplicità delle finalità educative del metodo autobiografico in ambito formativo. Innanzitutto autoformativa: apprendo dalla mia esperienza e do forma alla mia identità, chiarendomi i miei obiettivi di vita, quello che è importante per me. Lo scoprire nuovi significati attraverso questa ricostruzione di memoria (finalità euristica) mi permette di aprirmi a nuove possibilità di scelta, allargando la mia prospettiva di significato (finalità trasformativa). Lo sviluppo, infine, della consapevolezza del mio modo di conoscere e di apprendere (finalità metacognitiva) mi permette di recuperare il desiderio di imparare, cambiare, migliorare (finalità motivazionale).

Finalità, quest'ultima, tanto cara a quegli autori della pedagogia del desiderio, come Fioravanti, che vedono come fine ultimo della pedagogia, congiungendo dimensione educativa e dimensione personale, la crescita e il pieno sviluppo dell'uomo come persona (Fioravanti, 2003, pp. 191-193).

Non stupisce l'auspicio di Buber circa la possibilità che l'educazione possa contribuire sempre di più in futuro ad accrescere "visione e il coraggio della coscienza" (Buber, 2008, p. 22).

Bibliografia

Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a silent revolution. *Studies in the Education of Adults*, 34, 1, 3-22.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 2, 132-149.

Biesta, G., & Tedder, M. (2008). *Learning from life in the learning economy: The role of narrative*. Paper presented at the 38th Annual Conference of Scutrea, City.

Briosi, A. (1986). Autobiografia e finzione. *Quaderni di retorica e poetica*, 1, 9-16.

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Buber, M. (1923). *Il principio dialogico e altri saggi*. Napoli: Ed. San Paolo.

Buber, M. (2008). *Colpa e sensi di colpa*. Milano: Apogeo.

Dallari, M. (2005). Narrazione e conoscenza. *Encyclopaideia*, 18, 5-44.

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

Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Milano: Meltemi.

Demetrio, D. (1999a). *Escribirse*. Barcelona: Paidós.

Demetrio, D. (1999b). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini.

Fioravanti, G. (2003). *Pedagogia dello studio. Considerazioni e spunti per una pedagogia del desiderio*. L'Aquila: Japadre Editore.

Fratini, F. (2013), Martin Buber: l'educazione come ascesi. Paedagogica. Disponibile su: http://www.paedagogica.org/

Hallqvist, A., & Hydén, L.-C. (2013). Work transitions as told: A narrative approach to biographical learning. *Studies in Continuing Education*, 1(35), 1-16.

Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of narrative and life history*, 7, 395-415.

Magnoler, P., Rossi, P. G., & Giannandrea, L. (2006). Dalla ricerca sul "Pensiero degli insegnanti" alla costruzione di artefatti per la progettazione e la formazione in servizio. *Eum, annali della facoltà di scienze della formazione Università di Macerata Facoltà di Scienze della Formazione*, 3, 181-201.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ortiz Naranjo, M. N. (2011). La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía*, 23, 61.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico* (Vol. I). México: Siglo veintiuno.

Saldarriaga, Ó. (2003). D*el oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

Seldi, P. (2004). *The teaching portfolio*. Bolton: Anker Publishing.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15, 4-14.

SAGGI

Narrarsi nell'era digitale

di *Silvia Della Posta*
Dottoranda – Università degli Studi di Foggia

Abstract

"Essere una persona è avere una storia da raccontare" afferma la scrittrice Karen Blixen (Pancera, 2011, p. 119).

Il desiderio di parlare della propria esperienza nasce come un istinto, una necessità, matura nella nostra esistenza come una vera e propria passione dell'anima. Aspiriamo tutti a una forma unitaria, coerente, da riempire con le nostre discordanze e variazioni, sentiamo il bisogno di dare un senso nuovo alla nostra storia e per farlo ci raccontiamo, per lasciare una traccia di noi a qualcuno, per coinvolgere un lettore nella trama che viviamo e che desideriamo.

Attraverso la narrazione abbiamo la possibilità di ripensare la nostra esperienza, di ripercorrerla con il pensiero e con il linguaggio, di coglierne i nessi e i contenuti più profondi che danno un senso al nostro stare nel mondo, ma soprattutto abbiamo l'opportunità di riaffermare e costruire la nostra identità all'interno di una storia che la contestualizzi. Narrandoci ci rappresentiamo a noi stessi e i cambiamenti che avvengono nella nostra vita non sono riflessi, quanto piuttosto sono provocati da mutamenti di accento e di significato all'interno delle nostre narrazioni.

In questa prospettiva la narrazione appare come attività eminentemente formativa, in quanto: consente la rappresentazione di Sé, attraverso un processo di differenziazione e di mutamento, ossia di risignificazione di Sé, come identità in divenire e plurima; rende consapevoli di se stessi; favorisce l'affermazione dell'identità e la scoperta della molteplicità, infatti, collegando e intrecciando gli eventi della vita nella ricerca e attribuzione di significato e senso, consente di tracciare un percorso di identità personale e al tempo stesso rende possibile la scoperta della molteplicità per cui si può riconoscere di avere posseduto molteplici identità e rintracciare molteplici narrazioni; favorisce la presa in carico del proprio percorso di vita, come riscoperta e reinvenzione del proprio progetto di vita; migliora la capacità di relazionarsi con se stessi e con gli altri, in quanto il racconto è sempre un racconto condiviso dall'altro; favorisce l'auto-apprendimento, in quanto si apprende da se stessi, analizzando le esperienze della propria vita.

All'interno dell'attuale società dell'informazione e della conoscenza, la narrazione si trova esposta ai cambiamenti indotti dalle evoluzioni tecnologiche: esse offrono infatti una pluralità di strumenti comunicativi che ampliano all'infinito la possibilità di narrarsi, parlare di sé, raccontarsi, farsi riconoscere. La pratica del *Digital Storytelling*, ad esempio, tessendo immagini, musica, narrazione e voce insieme, offre nuovi strumenti per rivisitare la narrazione, intrecciando multimedialità, interattività e web, alle pratiche tradizionali: ciò porta a considerare la narrazione digitale una sorta di moderna espressione dell'antica arte della narrazione (Rule, 2010).

Un'arte che trova espressione anche attraverso i social network (Facebook, Twitter, LinkedIn, Google Plus, ecc.): attraverso la costruzione di micronarrazioni quotidiane, il soggetto realizza un ritratto di sé che è congruente con la sua rappresentazione nella vita reale. Essi, pertanto, si configurano come luoghi digitali deputati all'espressione dell'identità sociale e individuale e, inoltre, rendono visibili e utilizzabili le proprie reti sociali, consentendo di riconoscere opportunità personali, relazionali e professionali, altrimenti non immediatamente evidenti (Boyd & Ellison, 2007). Da ciò ne deriva un aumento del senso di responsabilità verso le proprie scelte e un governo attivo delle proprie esperienze di vita (Pombeni, 1996).

"To be a person is to have a story to tell" says the writer Karen Blixen (Pancera, 2011, p. 119).

The desire to show ours experience began as an instinct, a necessity, it mature in our existence as a real passion of the soul. All of us aspire to have a unitary and consistent form, to be filled with our inconsistencies and variations, we need to give a new meaning to our history and to do that we tell ourselves, to leave a trace of us to someone, to engage a reader in the plot we live and wish. Through narrative we can rethink our experience, go over the issue with thought and language, grasp the connections and the deeper content that give meaning to our being in the world, but above all we can reaffirm and build our identity within a story that contextualizes it. Through narrative we represent ourselves to us, and the changes that occur in our lives are not reflected, but rather caused by changes in emphasis and meaning within our narratives. In this perspective, narrative appears as an eminently educational activity, because it allows self representation; makes us aware of ourselves; favors the identity's affirmation and the discovery of the multiplicity; encourages taking charge of our own life path, as a rediscovery and reinvention of our life project; improves the ability to relate with oneself and with others, because the story is always a shared narrative; encourages self-learning, as we learn from ourselves by analyzing our experiences. In the current information and knowledge society, narrative is exposed to changes brought about technological developments that offer a variety of communication tools that indefinitely extend the ability to narrate ourselves, to express ourselves, to be recognized. The practice of Digital Storytelling, for example, by weaving images, music, narration and voice together, provides new tools for revisiting the narrative, weaving together multimedia, interactivity and web, traditional practices: that leads us to consider digital storytelling a sort of modern expression the ancient art of storytelling (Rule, 2010).

This art is also expressed through social networks (Facebook, Twitter, LinkedIn, Google Plus, etc..): through the construction of daily micronarratives, the subject carries a self-portrait that is congruent with its representation in real life. Social networks, therefore, are are configured as digital places deputed to the expression of social and individual identity and, moreover, make it visible and useable their own networks, allowing to recognize personal, relational and professional opportunities, otherwise not readily apparent (Boyd & Ellison, 2007). As a consequence we have an increased sense of responsibility for our own choices and an active government of our own life experiences.

"Our narratives are the means through which we imagine
ourselves into the persons we become."
R. L. Hopkins

1. Storie

"Le storie sono la forma attraverso la quale usiamo la lingua per creare e ricreare noi stessi – le nostre idee su chi siamo, da dove veniamo, che cosa possiamo diventare. La lingua è il dio che ci crea. Non sono le esperienze che viviamo a cambiarci e a formarci, come comunemente si crede, ma le storie che noi raccontiamo di quelle esperienze. Finché non abbiamo ridato forma alle nostre vite in un racconto strutturato in narrazione, non possiamo trovare e contemplare il significato delle esperienze che abbiamo vissuto. Sono le storie a cambiarci, non gli eventi che viviamo" (Chambers, 2011).

Le parole di Aidan Chambers richiamano subito alla mente quanto sostenuto da Savickas (2014) a proposito del ruolo del linguaggio nella costruzione del sé: "il linguaggio fornisce le parole necessarie per formare concetti del Sé e del Sé consente la costruzione […] le persone usano il linguaggio anche per mantenere stabile la consapevolezza di Sé che emerge dalla riflessività, esse vivono dentro al linguaggio perché questo costruisce il Sé: le parole conservano il passato e anticipano il futuro" (p. 26).

Questa capacità del linguaggio di anticipare il futuro fa sì che il racconto di sé si configuri come "strumento autoconoscitivo e trasformativo, come luogo, occasione intorno a cui orientare motivazioni, finalità, percorsi formativi, anche come cura di sé" (Alberici, 2002, p. 120). Il racconto autobiografico rappresenta, infatti, quella manifestazione del pensiero narrativo che ha lo scopo, dichiarato o latente, di attribuire significati e causazioni agli eventi che riguardano il sé del narratore, in modo da fornire al sé coerenza e continuità in relazione al dipanarsi degli eventi e costruire una base per l'identità personale (Di Fabio, 2003). Bruner (1992) definisce appunto il *Sé narratore* come un sé che narra storie in cui la descrizione del sé fa parte della storia. L'autobiografia permette all'individuo, attraverso l'utilizzo degli strumenti narrativi, di riorganizzare gli eventi e guardarli da nuove angolazioni, attribuire nuovo senso alle azioni e alle intenzioni e, soprattutto, di attribuire nuovi significati alla propria esistenza.

La forza della narrazione consiste nella sua capacità di dare senso, di inserirci coscientemente nel tempo dando unità a ciò che altrimenti resterebbe sconnesso e lascerebbe l'uomo in balìa del non-senso. La memoria, nel racconto autobiografico, rappresenta dunque la nostra coerenza, la nostra ragione, il nostro sentimento, persino il nostro agire: un processo creativo che consente di costruire, collegare, collocare, dare senso e spiegare agli eventi. La narrazione è allora via aurea di accesso al mondo, alla sua lettura, alla sua denominazione, alla sua presa di coscienza, poiché attraverso essa il soggetto si introduce al reticolo degli accadimenti, alla lettura dei loro rapporti, alla disamina delle loro ragioni, al resoconto dei loro effetti (Cambi, 2004). Oltre a dare unità al nostro io, la narrazione offre anche la possibilità di riscoprire la nostra molteplicità: "quando ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire, sbagliare, amare, soffrire, godere, mentire, ammalarsi e gioire: ci sdoppiamo, ci bilochiamo, ci moltiplichiamo. Assistiamo allo spettacolo della nostra vita come spettatori: talora indulgenti, talaltra severi e carichi di sensi di colpa, oppure, sazi di quel poco che abbiamo cercato di vivere fino in fondo" (Demetrio, 1996, p. 13). Si delinea così quello che Demetrio (1996) definisce "io tessitore, che collega e intreccia; che, ricostruendo, costruisce e cerca quell'unica cosa che vale la pena cercare – per il gusto del cercare – costituita dal senso della nostra vita e della vita" (p. 14).

A tenere insieme le storie di una vita, un filo, una linea trasversale che attraversa, collega e rende comprensibili le micronarrazioni dell'io: quello stesso filo d'oro che aiutò Teseo ad uscire dal labirinto. Attraverso la narrazione di sé, infatti, la persona si appropria del suo passato e tesse la trama della propria vita proiettandola verso il suo futuro. Scrive in proposito Demetrio (1996): "il ricordo del passato ci cura soltanto quando è, almeno, la promessa di ulteriore futuro per la mente, e in quanto molteplice – dentro e fuori di noi – è una risorsa. Il passato ci cura forse ancora di più quando abbiamo la soddisfazione di riscoprirci in molti. Al passato e al presente. É ciò che ci rassicura, perché il problema non è quello di rintracciare il vero io, il vero personaggio che siamo stati o siamo. Lo scopo diventa la ricerca dei molti ruoli, delle molte parti recitate e della figura che più ci interessa impersonificare in quel momento o istante di vita" (p. 35).

In questa prospettiva la ricognizione autobiografica si configura come vero e proprio metodo educativo, perché capace di portare concreti risultati in termini di recupero, di cambiamento e di nuova progettualità (Demetrio, 1999). Ciò porta a compimento quello che Demetrio (1999) definisce un progetto di "verità pedagogica che educa a distinguersi, a far da soli, a competere a carte scoperte, a valorizzare la visione personale delle cose in funzione di un'autoformazione ai compiti dell'età adulta fondata sullo sviluppo della consapevolezza e sulla responsabilità dei propri pensieri e dei propri atti" (p. 167). Il grande valore formativo-pedagogico della narrazione consiste appunto nella sua capacità di produrre cambiamento in prospettiva evolutiva: rivolgendo il suo sguardo contemporaneamente al presente e al futuro, essa è insieme cammino di cura di sé e percorso di apprendimento continuo ed inarrestabile. Più in particolare, si fa riferimento ad un tipo di apprendimento trasformativo (Randall, 1996): la capacità trasformativa della narrazione risiede nel fatto che chi narra non è solo il personaggio principale della storia ma ne è anche l'autore e in quanto tale ha l'opportunità di scegliere tra diverse opzioni nel narrare la propria storia. Nell'esteriorizzare la propria storia, nel raccontarla e nell'interpretarla, la persona giunge ad avere una visione più critica e

autonoma della propria vita, riuscendo così a dare un senso alle proprie esperienze, a mettere in luce i momenti di scelta e, soprattutto, a comprendere a fondo il proprio sviluppo (Karpiak, 2000). D'altra parte l'attribuzione di significato rappresenta uno dei fattori costitutivi dell'esistenza umana: lo stesso Bruner sostiene che ogni volta che viviamo un'esperienza le attribuiamo un significato, il quale andrà ad influenzare il modo in cui ricorderemo quella particolare esperienza, evidenziando alcuni particolari, alcune cause e dimenticando e trascurandone altre, al punto che conta più il significato che attribuiamo all'esperienza che l'esperienza stessa.

Accanto alla valorizzazione degli eventi passati, la narrazione consente anche lo sviluppo dell'*empowerment* personale, della propria capacità di progettazione e decisione, garantisce il controllo sul proprio vissuto personale sia dal punto di vista emotivo che cognitivo e favorisce l'autopercezione di efficacia da parte del soggetto. L'uso della narrazione, infatti, si pone come una vera e propria palestra in cui i soggetti possono allenare competenze trasversali spendibili nell'esistenza reale: dare una struttura alla confusa realtà nella quale viviamo; esercitare un controllo sul reale ed agire di conseguenza; fare previsioni sul futuro e progettare; negoziare con gli altri i significati che attribuiamo a noi stessi, agli eventi, alla realtà che ci circonda. E ancora, la narrazione favorisce l'acquisizione della capacità di problem solving: "I procedimenti narrativi intesi come attribuzione di senso vengono messi in atto a partire da un problema. [...] In alcuni casi una più attenta analisi della situazione è sufficiente a produrre coerenza [...] in altri il contesto deve essere ampliato includendovi anche elementi che vadano oltre il dato immediatamente contingente. Questo può avvenire secondo diversi tipi di procedimento. Ognuno di essi può esser usato da solo o in interazione con gli altri" (Smorti, 1994, p. 122). Alla luce di ciò si comprende come la narrazione rappresenti la modalità più consona a sviluppare le capacità individuali, indirizzare i soggetti verso la riflessione, la metacognizione e l'autonomia, nonché a promuovere la valutazione delle risorse soggettive e contestuali.

2. Storie e digitale

Nella narrazione si assiste al tentativo del soggetto di connettere dimensioni, frammenti della propria vita, integrando o contrapponendo presente e passato, realtà e desiderio. Questo processo sempre più spesso si situa all'interno di una realtà tecnologicamente contrassegnata, dal momento che la dimensione tecnologica rappresenta ormai una dimensione costitutiva della vita individuale e sociale. D'altra parte gli strumenti tecnologici presentano oggi quel grado di socializzazione che ha portato Giuseppe O. Longo (2003) a sostenere la capacità della tecnologia "di scendere in profondità, di eludere la nostra attenzione cosciente e di essere usata con la stessa inconsapevole disinvoltura con cui usiamo il nostro corpo" (p. 193).

Longo, ovviamente, fa riferimento ad una tecnologia che anziché tendere all'omologazione e alla semplificazione, prenda in considerazione, supportata dai processi formativi, le dimensioni squisitamente personali, quali ad esempio l'espressività, la ricchezza culturale, l'inventiva, la convivialità. Ed è proprio a questo tipo di tecnologia che, in questo saggio, si vuole far riferimento, una tecnologia che supporti la narrazione, che prospetti nuove possibilità per il racconto di sé.

Si pensi, ad esempio, alla possibilità di narrarsi mediante la produzione di oggetti grafici o multimediali e di pubblicare in rete le proprie elaborazioni. Si moltiplicano così le opportunità narrative del soggetto che, al tempo stesso, rischia però di perdersi in quella narrazione che avviene in rete e che è causale, "inedita, florida, straripante" (Longo, 2001, p. 148) trovandosi dunque esposto al rischio di frantumazione dell'individualità indotta dagli strumenti tecnologici. Tale rischio, a mio avviso, è però scongiurato dal fatto stesso che il soggetto, come afferma Parmigiani, (2003) "può ricercare l'opportunità di re-interpretare, attraverso la multimedialità, i vissuti e le esperienze tecnologiche che differiscono da quelli consueti poiché sperimentati su piani in cui coesistono diversi livelli di realtà costruite dagli utenti" (p. 77).

Ne deriva che la narrazione digitale si pone sulla stessa scia della narrazione tradizionale, in quanto anch'essa è in cerca di una interpretazione, di una "traduzione di un testo da una lingua in un'altra: più attuale e adatta al nuovo tempo" (Demetrio, 1996, p. 18). Si tratta cioè di raccogliere, reperire, organizzare, validare e proporre queste nuove unità semantiche e raccontarle in modo da renderle comprensibili e familiari, immediatamente accessibili. Esse, infatti, non "parlano" di per sé ma necessitano di un racconto, di un punto di vista, di un'esperienza che gli dia senso.

In questa prospettiva gli strumenti tecnologici diventano, a tutti gli effetti, parte integrante del racconto, contribuiscono a situarlo, a conferire significato, ad implementare l'aspetto narrativo ed emotivo ma anche a potenziarne gli effetti percettivo-cognitivi. A ciò bisogna aggiungere che essi favoriscono anche la negoziazione e la revisione collaborativa dei significati, dal momento che narrando e producendo materiale digitale l'individuo interagisce e costruisce legami con altri soggetti.

Ciò è particolarmente evidente nella pratica del *Digital Storytelling* (Ohler, 2008; Petrucco & De Rossi, 2009; Rule, 2010), che utilizza appunto gli strumenti tecnologici per raccontare storie, racconti dalle forti connotazioni emotive, con il preciso intento di condividerli con altre persone attraverso gli ambienti della rete. La combinazione di narrazione personale ed elementi multimediali dà luogo a quelle che Ohler (2008) definisce "*blended telling stories with digital technology*", nelle quali l'abilità narrativa si fonde con le potenzialità tecnologiche.

Secondo Petrucco e De Rossi (2009) il *Digital Storytelling* "non è solo un prodotto multimediale, ma un vero e proprio processo che non si conclude con la sua realizzazione, che si inserisce e continua a vivere in un tessuto formato da attori sociali, artefatti tecnologici e culturali, con precisi fini e intenzionalità, il cui focus rimane essenzialmente quello di condividere significati in un contesto emozionale" (p. 54).

Ciò ancora una volta ribadisce come quelle stesse tecnologie che hanno creato distanza e frammentazione possano essere usate in modo nuovo per ri-connettere, creare nuovi legami, per dar vita ad un processo dinamico finalizzato all'esperire relazioni sociali che coinvolgono la totalità della persona.

3. Tra storie e social

Le storie digitali tessendo immagini, musica, narrazione e voce insieme offrono nuovi strumenti per rivisitare la narrazione, intrecciando multimedialità, interattività e web alle pratiche tradizionali, aprendo nuovi scenari di relazione e narrazione di sé.

"Un universo impalpabile, immateriale, ma non per questo meno vero, si è andato creando nell'online, un universo che interagisce quotidianamente con l'offline, che è esterno da noi, ma che entra prepotentemente nei nostri pensieri e nelle nostre emozioni, e che costituisce il luogo, spesso privilegiato, in cui le nostre emozioni e i nostri pensieri vengono esternati" (Bonazzi, 2014, p. 11). Viaggiatori virtuali, *social networker*, attraverso Internet prendiamo possesso di noi stessi e ci raccontiamo in un ambiente ecologico-mentale. Un ambiente nel quale è quasi interamente annullata la linea di confine fra la vita online e la vita offline, portando il reale al centro della dinamica online, e realizzando il definitivo mescolarsi delle due realtà, che ora tendono a sovrapporsi e a confondersi.

In-betweenness, "stare nel mezzo", è appunto il neologismo coniato da Luciano Floridi (2014) e con il quale si fa riferimento a una dimensione ontologica: "Essere è essere interattivi, anche se ciò con cui interagiamo è solo transitorio e virtuale" (p. 53).

Una dimensione esistenziale, quindi, basata sull'interazione e che riguarda l'inestricabile intreccio tra *online* e *offline* (*onlife experience*), in cui il sé si configura come un sistema complesso che mostra le sue molteplici facce in contesti sociali multipli. Da ciò se ne deduce che non siamo entità isolate, ma *inforgs*, organismi informazionali reciprocamente connessi in un ambiente, l'infosfera, che condividiamo con altri organismi sia naturali sia artificiali che processano informazioni logicamente e autonomamente. Ed è in questo ambiente che co-costruiamo la nostra identità, per impedire alla materia umana di fluttuare irrisolta e consentirle, piuttosto, di godere di una oggettivazione. Ci

raccontiamo attingendo da un immenso archivio multimediale e scegliamo le immagini, i suoni, le parole più adatte a dar forma alle nostre esperienze, ai nostri ricordi, alla nostra storia. L'autobiografia diventa così multimediale, continuamente modificabile e arricchita dal contributo collettivo di tutte le persone con le quali siamo in contatto online.

L'emozione del ricordo rivissuto e condiviso nel presente della rete definisce, così, l'inizio del nostro futuro. Narrare e narrarsi vuol dire, infatti, entrare in relazione con l'altro, sia che si tratti dell'io stesso di fronte al sé medesimo che dell'altro o del mondo: "vivere è dunque trovarsi attraversati, accolti o respinti dalle storie degli altri" (Demetrio, 2012, p. 28). ll racconto vive della disponibilità di chi narra ma anche di chi ascolta, e si volge in potenza perciò a rinsaldare legami esistenti e/o a crearne di nuovi, in virtù della propria qualità di obbligazione fondata sulla reciprocità. Il grande potere terapeutico della parola, infatti, non consiste tanto in ciò che l'altro può dire in risposta ma nella sua disponibilità a un ascolto autentico che permette di vedere in forma più chiara quanto rimaneva confuso nella mente di chi narra.

In questa prospettiva si delinea quell'*orizzonte sociale* di cui parla Clay Shirky (2010), quale luogo attivato dalle nuove tecnologie di *social networking*, un luogo nel quale ci si conosce e ci si riconosce vicendevolmente.

Il proprio e personale lasciar traccia si fonde con la stesura di una storia collettiva che fa sentire parte di un gruppo e trasmette un senso di appartenenza: d'altronde non bisogna sottovalutare che i social network possono svolgere anche una funzione facilitante per coloro che hanno una bassa autostima o che sono più introversi nelle relazioni quotidiane (Nadkarni & Hofmann, 2012).

Saper costruire una narrazione, infatti, vuol dire riconoscere i soggetti, creare relazioni, esprimere affetti e sentimenti, prendersi cura di ciò che accade. Non spettatori curiosi e annoiati, quindi, ma soggetti consapevoli delle reali trame comunicative. In questa prospettiva i social network (Facebook, Twitter, LinkedIn, Google Plus, ecc.) assolvono un'importante funzione, Giuseppe Riva (2010) afferma, infatti, che essi, oltre ad essere un importante supporto per la creazione e il mantenimento della propria rete sociale, sono uno strumento di espressione della propria identità e di analisi dell'identità degli altri. La stessa presenza di alcune funzionalità all'interno dei social network ci consente di pensare questi dispositivi come i luoghi digitali deputati all'espressione dell'identità sociale e individuale, si pensi ad esempio alla possibilità di avere un profilo pubblico o semipubblico, una lista di altri utenti (amici, contatti) con cui instaurare delle connessioni e la possibilità di visualizzare e navigare la lista di connessioni di questi e quelle di altri utenti all'interno del sistema. Raccontarsi all'interno dei social network consente ai soggetti di sperimentare ruoli e identità scegliendo quali aspetti di sé comunicare e valorizzare (*impression management*). Nell'universo fluido dei social network il soggetto ha infatti l'opportunità di narrare la propria storia facendosi portatore di più immagini di sé (Bonazzi, 2014).

All'interno dello sviluppo individuale la sperimentazione identitaria è un fattore estremamente rilevante e la creazione di possibili sé online può favorire il *self empowerment*, inteso come aumento della pensabilità (Bruscaglioni, 1994) rispetto alle proprie possibilità di essere e di fare, di usare al meglio i propri mezzi e di interagire positivamente con l'ambiente circostante e le risorse disponibili. Attraverso le interazioni digitali il soggetto non fa che aumentare il proprio capitale sociale e ciò vuol dire promuovere se stesso e la propria identità (*self marketing*). La narrazione online, infatti, non solo consente di contestualizzare la propria esperienza, ma anche di trasformarla in un valore collettivo: pubblicare un certo status su Facebook, ad esempio, implica una pubblica dichiarazione d'intenti che presuppone una volontà di essere coerenti con quanto dichiarato in una progressione temporale che va verso il futuro.

Narrandosi online il soggetto riflette sui propri obiettivi, sulla propria visione e sceglie, tra le tante possibili, le parole chiave che meglio lo definiscono e con le quali intende essere riconosciuto dagli altri. Inoltre, il soggetto sperimenta una continua flessibilità passando dal ruolo di consumatore a quello di produttore in un processo di co-costruzione dei contenuti che genera un arricchimento in termini di apprendimento sia del lettore che del narratore. La partecipazione alle reti sociali, lo scambio anche estemporaneo di risorse e informazioni possono, infatti, favorire forme di apprendi-

mento generate dal fatto stesso di vivere o essere in rete. La conoscenza e l'apprendimento sarebbero distribuiti nelle reti sociali e l'apprendimento consisterebbe proprio nella capacità di attraversare, connettersi e far crescere questi reti (Ranieri & Manca, 2013). In questo caso si fa riferimento soprattutto ad un apprendimento di tipo informale che trae origine dall'esperienza stessa dei social network, come a dire che apprendere significa "essere connessi".

E ancora, attraverso le micronarrazioni quotidiane che i soggetti realizzano per mezzo dei social network, essi hanno la possibilità di sperimentare un *pensiero migrante* (Pinto Minerva, 2002) ovvero un pensiero capace di promuovere pratiche di confronto di informazioni, conoscenze, esperienze, infatti, per essere valorizzate e avere un riscontro positivo, le narrazioni online devono necessariamente saper migrare e adattarsi a nuovi ecosistemi.

La necessità di rendere efficace una narrazione online richiede, inoltre, un certo margine di inventiva e di capacità di autonomia: informarsi e selezionare i contenuti da condividere, elaborare un proprio stile, riconoscere i propri punti di forza. In ciò si ravvisa quella competenza nella costruzione e nella comprensione di racconti essenziale per la costruzione della nostra vita e per crearci un posto nel mondo possibile che incontreremo (Bruner, 2001).

In questa prospettiva si comprende come queste storie agiscano quale potente e in fondo principale elemento formativo e trasformativo: esse hanno tutte un compito, devono raggiungere un obiettivo e ogni volta che si stabiliscono nuovi obiettivi esplicativi e che si sollevano nuove questioni si svilupperanno nuove versioni del passato e del futuro. Ogni costruzione costituisce allora un testo narrativo che si sostituisce al precedente, trasformandolo attraverso variazioni interpretative che operano recisioni o riduzioni tematiche, ricontestualizzazioni, risignificazioni, rivalutazioni. Il passato appare di conseguenza come lo sfondo su cui possono stagliarsi l'immagine di sé attuale e la prospettiva temporale sul futuro: a parlare, infatti, non è solo la persona che si è diventati nel momento in cui la storia di vita comincia a essere narrata, ma anche la persona che si vorrebbe essere nel futuro. Una buona capacità di simulare mentalmente eventi possibili, rende più efficaci le attività di programmazione ed esecuzione dei piani, in quanto implica quel potere di mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi che si radica nella realtà e che è il solo a poter spingere razionalmente ed emotivamente verso il raggiungimento di qualsiasi meta.

4. Conclusioni

La narrazione, l'organizzare la propria esistenza in storie, può dunque essere supportata da strumenti tecnologici che la rendono sempre più incalzante e capace di coinvolgere gli interlocutori con molta più facilità del passato. Le tecnologie 2.0 e le nuove pratiche mediali, infatti, consentono non solo di fruire delle storie proposte dai media, ma anche di scrivere la propria storia, per poi pubblicizzarla e provare a renderla protagonista dello spazio mediale.

In tal modo i soggetti divengono *prosumer* (produttori/consumatori), combinando i due possibili ruoli nel rapporto con il web: quello tradizionale, relativo al consumo di contenuti digitali e l'altro, di produttore di contenuti on line, commentando, etichettando, caricando e creando contenuti digitali. E mentre crea la propria storia digitale il soggetto autoapprende attraverso la costruzione del racconto e la sua diffusione. Neil Selwyn (2010) afferma che queste attività possono essere descritte come processi di *archiviazione genealogica*, ovvero come processi di "condivisione dei contenuti, costruzione di connessioni, valutazione di artefatti culturali e produzione di contenuti digitali" (Gehl, 2011, p. 1229).

L'esito conclusivo di questo processo, destinato peraltro ad evolvere ulteriormente, ha sancito l'affermazione della centralità degli utenti della rete e ha messo in luce come l'impiego di simili strumenti abbia un impatto sulla vita relazionale delle persone e sulle modalità di fruizione e produzione della conoscenza delle stesse. Da ciò la necessità di promuovere lo sviluppo di capacità critiche e di impiego autonomo e creativo, al fine di favorire un uso consapevole e avveduto di questi strumenti.

Ma non è tutto. L'uso di questi strumenti si ripercuote anche sulle identità di questi utenti "nati in un mondo intessuto da una connettività cablata, con o senza fili" come espresso da Zygmunt Bauman (2010a; 2010b). Raccontandosi, attraverso gli strumenti offerti dalla tecnologia digitale, i soggetti non hanno vincoli, possono tecnomediare la relazione senza essere in relazione, connettersi e costruire legami liquidi, mutevoli, fragili e in ogni istante pronti ad essere interrotti. Ne consegue l'idea di una identità mutevole, difforme, dissociata e continuamente ambigua di chi è e al tempo stesso non è. Un'identità che in una parola, nell'epoca dei social network, si virtualizza.

Il compito a cui siamo chiamati è allora quello di non lasciar corrompere la narrazione di sé dalla tecnologia che è parte costante della nostra quotidianità ma è, e deve rimanere, uno strumento al servizio di tutto ciò che appartiene alla natura umana, inviolabile e unica risorsa imprescindibile per il futuro.

Bibliografia

Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.

Batini, F. (2009). L'orientamento narrativo. Le narrazioni per rispondere al bisogno orientativo odierno. In I. Loiodice (A cura di), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

Bauman, Z. (2010a). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2010b). *44 Letters from the Liquid Modern World*. Cambridge, UK: Polity Press.

Bennato, D. (2011). *Sociologia dei media digitali*. Roma-Bari: Laterza.

Bonazzi, M. (2014). *La digitalizzazione della vita quotidiana*. Milano: Franco Angeli.

Boyd, D., & Ellison D. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.

Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bruner, J. S. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Bruscaglioni, M. (1994). *La società negata*. Milano: Franco Angeli.

Calvani, A. (2006). *Rete, comunità, conoscenza*. Trento: Erickson.

Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.

Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri

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

Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Udine: Mimesis.

Anzaldi, L., Bella, A., Bolzoni, S., Castiglioni, M., Demetrio, D., et al. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Edizioni Unicopli.

Di Fabio, A. (2003). *L'utilizzo dell'autobiografia ai fini dell'orientamento: il bilancio delle competenze*. Roma: Magellano.

Fasulo, A., & Pontecorvo, C. (1997). Il bisogno di raccontare. Analisi di narrazioni nel contesto familiare. In A. Smorti (A cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti Editore.

Fedeli, L. (2012). *Social media e didattica. Opportunità, criticità e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Ferri, P., Mizzella, S., & Scenini, F. (2009). *I nuovi media e il web 2.0. Comunicazione, formazione ed economia nella società digitale*. Milano: Guerini Scientifica.

Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford: Oxford University Press.

Galliani, L. (2002). Note introduttive. Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media. In L. Galliani & R. Maragliano (A cura di), Educazione ai media. Studium Educationis, 3, 670-685.

Gehl, R. W. (2011). The Archive and the Processor: The Internal Logic of Web 2.0. *New Media & Society*, 13, 8, 1228-1244.

Grotti, A. (2011). *Comun I care. Prendersi cura nel tempo della rivoluzione digitale*. Roma: Editrice Ave.

Hopkins, R. L. (1994). *Narrative Schooling*. New York: Teachers College Press.

Longo, G. O. (2001). *Homo technologicus*. Roma: Meltemi Editore.

Longo, G. O. (2003). *Il simbionte*. Roma: Meltemi Editore.

McLuhan, M. (2011). *Capire i media. Gli strumenti del comunicare*. Trad. it. Ettore Capriolo. Milano: Il Saggiatore.

Nadkarni, A., & Hoffmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences*, 1, 52, 243-249.
Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Pachler, N., Ranieri, M., Manca, S., & Cook, J. (2012). Editorial of the Special Issue on Social Networking and Mobile Learning. *British Journal of Educational Technology*, 43, 5, 707-710.
Pancera, C. (2011). *Le maschere e gli specchi. Identità e differenze tra omologazione, eterogeneità, osmosi e complessità*. Milano: FrancoAngeli.
Parmigiani, D. (2004). *Didattica e tecnologia diffusa: riflessioni per un'antropologia multimediale*. Milano: FrancoAngeli.
Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
Randall, W. (1996). Restoring a Life: Adult Education and Trasformative Learning. In J. E. Birren et al. (Eds.), *Aging and Biography: Exploration in Adult Deveopment*. New York: Springer Publishing.
Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida.* Trento: Erikson.
Ricoeur, P. (1994). *Tempo e racconto*. Vol. III. *Il tempo raccontato*. Milano: Jaca Book.
Riva, G. (2008). *Psicologia dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
Rivoltella, P. C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Erickson.
Rule, L. (2010). Digital storytelling: Never has storytelling been so easy or so powerful. *Knowledge Quest*, 38(4), 56-57.
Savickas, M. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erikson.
Selwyn, N. (2012). I Social Media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà. *TD Tecnologie Didattiche*, 20, 1, 4-10.
Shirky, C. (2010). *Surplus cognitivo: creatività e generosità nell'era digitale*. Torino: Codice Edizioni.
Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti Editore.
Smorti, A. (2007). *Narrazioni: cultura, memorie, formazione di sé*. Milano: Giunti.
Trentin, G. (2001). *Insegnare e apprendere in rete*. Bologna: Zanichelli.
Trentin, G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*. Milano: Franco Angeli.
Trentin, G. (2013). Prefazione. In M. Ranieri & S. Manca (2013), *I social netrwork nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson
Karpiak, I. (2000). Writing our life: Adult Learning and Teaching through Autobiography. *Canadian Journal of University Continuig Education*, 26, 1, 31-50.
Knowels, M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore,
Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
Jedlowski, P. (2009). *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*. Milano: Bollati Boringhieri.
Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: University Press. Trad. it. 2007. Cultura convergente. Milano: Apogeo.
Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M. et. al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21 Century*. Cambridge (Mass.)-London: The MIT Press.

Sitografia

http://www.etnografiadigitale.it
http://www.researchgate.net
http://www.socialcapitalgateway.org
http://www.tdjournal.itd.cnr.it
http://it.zenit.org/

SAGGI

Il pensiero narrativo come ponte tra culture: autobiografia, rappresentazione culturale e pratiche d'accoglienza

di *Paola D'Ignazi*
Università degli Studi di Urbino

Abstract

Fin dalla nascita siamo inseriti in reti di interlocuzione familiari, linguistiche, di genere e in micro-narrazioni collettive.

La narrazione è il veicolo per la reciproca conoscenza e il dialogo, ma anche per il riconoscimento di Sé, poiché affermarsi come un Sé vuol dire inserirsi in queste reti narrative attraverso le quali acquistiamo consapevolezza di ciò che siamo (come Sé unici e irripetibili) tessendo le nostre biografie particolari.

La narrazione è trasfigurazione, in quanto il pensiero narrativo scardina l'idea di un vincolo tra l'immagine rappresentata e la realtà oggettiva; la realtà esterna non esiste in forma oggettiva identica per ciascun soggetto, ma si trasfigura in rappresentazioni del tutto personali, che consentono di attribuire significato alla propria esperienza di vita. La pratica autobiografica permette di interrogarsi sulla propria identità e di rielaborare una traiettoria di senso della propria esistenza. Tra i diversi contributi all'analisi del pensiero narrativo è significativo quello di scrittori, come pure quello degli antropologi i quali hanno riflettuto sulla natura delle scritture/narrazioni etnografiche attraverso le quali si costruisce la rappresentazione dell'Altro.

Viene messo in luce come l'atto di narrare implichi la trasfigurazione, in quanto è rappresentazione personale; come non esprima mai una condizione di dominio sull'altro, bensì l'esperienza dell'altro; come abbia il potere di travalicare ogni confine e non vincolarsi al dato di fatto, alla realtà, per rappresentarne solo un caso possibile. Il pensiero narrativo è etico, perché sfuggendo alle dinamiche di potere consente di avvicinarsi, leggere e comprendere le storie di individui, gruppi e popoli di ogni provenienza e cultura. L'antropologia dialogica, in particolare, evidenzia la centralità del ruolo che il dialogo occupa nello spazio intersoggettivo, in quanto modalità di espressione privilegiata. Nella società multiculturale e nella scuola in particolare, dove convergono le diversità (linguistiche, culturali, religiose) il racconto autobiografico può costituire un prezioso strumento di indagine e conoscenza di un'ampia fascia di popolazione che presenta nuovi tratti identitari ed esprime specifici bisogni educativi. Se la narrazione intesa come pratica interazionale diviene un efficace dispositivo d'accoglienza nel processo di integrazione, può validamente costituire all'interno e al di fuori della scuola un ponte tra le culture.

Since our birth we find ourselves included in a net of family, linguistic and gender dialogues and inside collective micro-narrations. Narration is the means for mutual knowledge and for dialogue but it is also self-acknowledgement because self-affirmation means being included in this narrative net through which we become aware of what we are (as unique and inimitable Selves) by weaving our particular biographies. Narration is transfiguration since the narrative thought dismantles the idea of a bond between the image represented and the objective reality; the external reality does not exist in an identical objective form for every single individual but it transfigures into very personal representations, giving meaning to one's life experience. The autobiographic practice offers the opportunity to wonder about one's identity and to work out a guideline to find a meaning in one's life. The contribution of writers and anthropologists to the analysis of the narrative thought is highly significant because they have reflected on the nature of the ethnographic narrations/writings through which we build our representation of the Other.

It is highlighted how the narration act implies transfiguration since it is personal representation; how it never expresses a condition of dominion over the other but on the contrary it reflects the other's experience; how it has the power to overcome boundaries and since it is not bond to facts, to reality, to represent just one possible solution. The narrative thought is ethical because, by avoiding any power dynamics, it allows the researcher to approach, read and understand the stories of individuals, groups and peoples of any origin and culture. Dialogical anthropology, in particular, highlights the centrality of the role played by dialogue in the inter-subjective space as a privileged mode of expression.

In a multicultural society and at school in particular, where the differences (linguistic, cultural, religious) converge, the autobiographic narrative can constitute a precious means of survey and knowledge of a wide range of population presenting new identity traits and expresses specific educational needs.

If narration, intended as an interaction practice, becomes an effective welcoming device in the process of integration, it can effectively build a bridge between cultures, both inside and outside the school environment.

1. La natura del pensiero narrativo

La *narrazione* e il *racconto* evocano la trasmissione orale (di memorie familiari e personali, leggende e racconti popolari, ecc.), ma anche il testo scritto, la narrazione letteraria, il romanzo autobiografico o di finzione, forme di narrazione che hanno scopi differenti, dei quali il narratore può essere o non essere consapevole. Il pensiero della narrazione è oggetto d'indagine di diversi campi di ricerca tra i quali la linguistica strutturale, la psicologia, la filosofia ermeneutica, la poetologia, l'antropologia, discipline che da prospettive differenti illuminano aspetti significativi dell'atto del narrare, al quale affidiamo la nostra rappresentazione, personale e collettiva, del reale. Prenderemo brevemente in esame il contributo di chi della narrazione ha fatto il proprio mestiere: poeti e scrittori, ma anche etnologi e antropologi nella misura in cui essi divengono *narratori di culture*, cercando di rappresentare attraverso la loro opera il mondo dell'*Altro*.

Flaubert, chiarendo la natura del proprio sentire di poeta, sottolineava come l'immagine interiore fosse per lui altrettanto vera quanto la realtà obiettiva; questa affermazione – valida per tutta la poesia e le diverse forme di narrazione (letteraria, filmica, ecc.) – scardina l'idea di un pensiero che connette strettamente l'immagine rappresentata con la realtà oggettiva. Per il pensiero narrativo il mondo e la realtà esterna non esistono in una forma oggettiva identica per ciascun soggetto, ma si trasfigurano in rappresentazioni del tutto personali.

Il pensiero narrativo non si propone mai come una possibile forma di dominio e/o di potere, nei termini di predominio sull'altro, ma, piuttosto, come *l'esperienza dell'altro*. Inoltre, la narrazione letteraria, ci disloca oltre i confini consueti (Rella, 1989), nel "dappertutto", così come si legge nell'incipit del romanzo di Denis Diderot *Jacques le fatalist et son maître*: "Comment s'étaient-ils rencontrés? Par hasard, comme tout le monde. Comment s'appelaient-ils? Que vous importe? D'où venaient-ils? Du lieu le plus prochain. Où allaient-ils? Est-ce que l'on sait où l'on va? Que disaient-ils? Le maître ne disait rien; et Jacques disait que son capitain disait que tout ce qui nous arrive de bien et de mal ici-bas était écrit là-haut" (Diderot, 1796/2006, p. 67).

Il pensiero narrativo è un pensiero paradossale, che ha a che fare non con lo stato di fatto, ma con il possibile, è un pensiero che non può rinunciare a nulla, in cui la realtà, come afferma Dürrenmatt (2005), è solo un caso particolare del possibile e per questo è concepibile in modo diverso, per cui, per addentrarci nel possibile, dobbiamo necessariamente trasformare il concetto del reale.

Il pensiero narrativo, proprio per queste sue caratteristiche può qualificarsi come pensiero etico, in quanto, collocandosi al di fuori dei giochi di potere, consente di penetrare e comprendere il reticolo delle infinite storie del mondo e delle culture.

Dunque, riassumendo, il pensiero narrativo è: trasfigurazione, in quanto rappresentazione personale; non esprime mai una condizione di dominio sull'altro, bensì è l'esperienza dell'altro; non si radica in nessun luogo nel senso che ha il potere di travalicare ogni confine; è paradossale perché non legato al dato di fatto, alla realtà, ma ne rappresenta solo un caso possibile; è etico perché sfuggendo alle dinamiche di potere consente di avvicinarsi, leggere e comprendere le storie di individui, gruppi e popoli di ogni provenienza e cultura.

2. L'autobiografia come riconoscimento di Sé

L'autobiografia è una forma molto importante di narrazione che, come afferma Jerome Bruner (1999), "ha una curiosa caratteristica. É un resoconto fatto da un narratore nel 'qui e ora' e riguarda un protagonista che porta il suo stesso nome e che è esistito nel 'là e allora', e la storia finisce nel presente, quando il protagonista si fonde con il narratore" (p. 117).

I romanzieri talvolta esplicitano in modo chiaro il senso dell'autobiografia: scrive Gabriel Garcìa Màrquez (2002) che la vita non è esattamente quella che si è vissuta, ma è ciò che è nella nostra memoria, e così come la si ricorda per narrarla. Italo Calvino (2004) evidenzia della narrazione quella importante funzione di riconnettere l'esperienza presente e passata in un unitario e coerente universo di senso e di significato. Per lo scrittore la vita di un individuo consiste in un insieme d'avvenimenti dei quali l'ultimo, accaduto in ordine di tempo, può anche modificare il senso complessivo dell'insieme. Ciò accade non perché quello più recente abbia un rilievo maggiore rispetto ai precedenti, bensì perché i fatti nell'arco di una vita si dispongono in un ordine che non è cronologico, ma funzionale e rispondente ad una architettura interna. Infatti, è proprio la narrazione che permette di dare un senso e di individuare dei nessi in una serie di fatti che, altrimenti, mancherebbero di coerenza. Nella narrazione si trasmette il significato che viene attribuito al proprio vissuto, così come è stato rielaborato nel tempo e alla luce degli eventi più recenti, al fine di poterlo integrare nella propria scala di valori; in tal senso, attraverso la narrazione, l'individuo ritrova il senso e il valore della propria vita. La capacità di elaborare chiavi interpretative costituisce, di fatto, una delle più importanti risorse sul piano dell'equilibrio esistenziale, in quanto consente di arginare e mitigare quelle scissioni che possono causare aspre e drammatiche conflittualità.

La narrazione ha, inoltre, l'importante funzione di definire l'identità del soggetto, sia esso un singolo individuo o una comunità. Un soggetto, sostiene Paul Ricoeur in *Tempo e racconto* (1983/2008), si riconosce proprio nella narrazione di Sé, nella storia che egli racconta su sé stesso, dato che l'identità di un singolo individuo o di una collettività si definisce solo qualora possa essere identificato come autore di una azione. E l'autore, colui che ha compiuto l'azione (narrata) ha un nome proprio, che conserva tutta la vita proprio per narrare la propria storia. "Dire l'identità di un individuo o di una comunità, vuol dire rispondere alla domanda: *chi* ha fatto questa azione? *chi* ne è l'agente, l'autore? Anzitutto si è risposto a tale domanda nominando qualcuno, designandolo con un nome proprio. Ma qual è il supporto della permanenza del nome proprio? Che cosa giustifica che si tenga il soggetto dell'azione, così designato attraverso il suo nome, come il medesimo lungo il corso di una vita che si estende dalla nascita alla morte? La risposta non può essere che narrativa. Rispondere alla domanda "Chi?", come aveva detto con forza Hanna Arendt, vuol dire raccontare la storia di una vita. La storia raccontata dice il *chi* dell'azione. *L'identità del chi è a sua volta una identità narrativa*" (p. 121).

Senza l'intervento della narrazione, afferma Paul Ricoeur, il problema dell'identità – che si tratti dell'identità di un individuo, di una comunità, o di una cultura non fa differenza – rimarrebbe un'antinomia insoluta e insolubile, poiché il soggetto sarebbe da intendersi o come sempre identico a sé stesso nel mutare dei suoi stati, o, diversamente, come una illusione sostanzialista che ammanta cognizioni, volizioni ed emozioni. Il dilemma può risolversi solo attraverso l'*ipseità* – l'*ipse* (il *se stesso*) che si sostituisce all'*idem* (il *medesimo*) – in quanto identità dinamica, è capace di includere il cambiamento, la mutabilità nella coesione di una intera vita o di una storia. L'*ipse* è l'identità nar-

rativa, e sia l'individuo che la comunità "si costituiscono nella loro identità ricevendo certi racconti che diventano per l'uno come per l'altra la loro storia effettiva" (Ricoeur, 2008, pp. 375-376).

Il racconto autobiografico costituisce sempre una interpretazione di ciò che il soggetto ritiene sia avvenuto, ed il Sé come narratore e protagonista non si limita a raccontare, bensì giustifica: quanto viene raccontato acquista significato solo all'interno dalla storia nel suo complesso, la quale storia, però, è costituita da singoli avvenimenti. Il tutto e le singole parti della storia costituiscono un formidabile intreccio di significati, un *circolo ermeneutico* (Bruner, 1999) tale che le storie non possono essere spiegate, ma solo interpretate.

3. Il carattere narrativo della rappresentazione culturale

In che modo gli occidentali hanno rappresentato e/o possono rappresentare culture lontane? È possibile rappresentare culture e realtà molto differenti dalla propria in modo neutro, vale a dire non etnocentrico?

Questi problemi, che sono direttamente chiamati in causa dal paradigma interculturale – che vuole contrapporsi ad un pensiero, ad una visione del mondo e delle relazioni umane monolitica e culturocentrica – hanno sempre costituito il dilemma dell'etnografia e dell'antropologia. Il pensiero antropologico fin dalle sue origini si proponeva di conoscere la molteplicità dei modi di essere dei gruppi umani attraverso la ricerca sul campo, che consentiva l'incontro con l'altro. In tale esperienza l'etnografo andava oltre un confine che non era solo fisico, ma anche ideale, per avvicinarsi alla realtà che intendeva conoscere e documentare attraverso la scrittura.

Claude Lévi-Strauss (1966) diversifica sul piano teorico i concetti di antropologia, etnologia ed etnografia, sebbene accetti l'uso indistinto dei termini intesi genericamente come equivalenti. Riguardo all'etnografia, nello specifico, egli sostiene che questa coincide con i primi stadi della ricerca e che in questa fase il lavoro sul campo consiste nell'osservazione e descrizione (che è scrittura nella veste di documentazione/narrazione) (pp. 388-389). La monografia, pertanto, costruita sulla realtà di gruppo ristretto – tale che l'autore abbia potuto raccogliere di persona la maggior parte del suo bagaglio di informazioni – costituisce il modello ideale dello studio etnografico.

Alle etnografie sono da tempo riconosciute delle qualità letterarie poiché, di fatto, queste costituiscono un atto di scrittura. James Clifford e George Marcus (2005) hanno approfondito il tema se sia possibile rappresentare fedelmente, ed inoltre con quale diritto e autorità, le culture diverse dalla propria.

Quella etnografica risulta, comunque, una scrittura *sui generis*, caratterizzata da diverse dimensioni sulle quali poggia la *finzione* etnografica, intesa da James Clifford come verità culturale o storica *parziale*. Tale parzialità è inevitabile dati i molteplici aspetti che la condizionano e che la influenzano. Difatti, la scrittura etnografica viene "costruita" sulla frequente esclusione, certamente criticabile, di voci contraddittorie, come ugualmente si escludono situazioni personali ritenute dal punto di vista dell'etnografo non rilevanti. Questo tipo di scrittura subisce forti influenze e condizionamenti culturali (della cultura di appartenenza dello scrivente); si pensi, ad esempio, all'uso nella descrizione di allegorie e figure retoriche che evocano un dato significato nel momento in cui sono utilizzate, ed alle implicazioni che ne conseguono nella interpretazione della specifica realtà che si intende rappresentare.

Questo genere di scrittura è regolata e strutturata dall'impiego di specifiche convenzioni espressive, dalle istituzioni – in quanto si pratica all'interno di una determinata disciplina e tradizione – ed è rivolta ad una tipologia specifica di destinatari. È condizionata dalla politica, poiché l'autorevolezza e l'attendibilità per poter esercitare questa pratica – ritrarre e raccontare le *altre* culture – non è riconosciuta indistintamente a tutte le diverse culture; è influenzata dalla storia perché tutti gli aspetti e dimensioni della scrittura etnografica sopra citati sono in divenire, si modificano nel tempo.

Anche quelli che sono ritenuti i migliori testi etnografici – definiti da antropologi relativisti delle *scrupolose finzioni vere* – sono sistemi o economie di verità che il potere e la storia influenzano fortemente, in forme che gli autori non possono essere in grado di controllare pienamente. La scrittura etnografica, sostengono Clifford e Marcus, è stata sempre fortemente condizionata dalla disuguaglianza nella distribuzione del potere, tanto che l'approfondimento teorico in questa direzione, proprio mettendo in luce i limiti della rappresentazione, ha rafforzato la critica al colonialismo.

Negli etnologi aumenta sempre più la consapevolezza che è possibile riportare solamente verità parziali, di poter conoscere la realtà di contesti e culture in un modo che di per sé non può essere che imperfetto. Essi, in questo percorso di consapevolezza, sono nella stessa condizione di quel cacciatore *Cree* (il termine sta ad indicare la popolazione indigena dell'America del Nord) che, chiamato in tribunale ad esporre gli effetti negativi di un eventuale impianto idroelettrico sui territori di caccia riservati alla sua gente, quando fu invitato a giurare di dire tutta la verità, disse che non era sicuro di poter dire tutta la verità, ma che avrebbe potuto dire solo quello che sapeva (Clifford & Marcus, 2005, p. 35).

Le *verità* delle scritture etnografiche sono, dunque, intrinsecamente parziali, incomplete e di parte, ma questo non toglie loro validità e attendibilità. Anzi, afferma Clifford, qualora vi sia una chiara consapevolezza, insieme epistemologica e politica di tale carattere delle etnografie, l'aspetto di *finzione* può divenire una apprezzabile fonte di sensibilità rappresentativa.

L'etnografia – attività testuale ibrida, in quanto chiama in causa e utilizza differenti generi e discipline – è *scrittura* e, pertanto, è in parte anche letteratura. La scrittura è essenziale nel lavoro che svolgono gli etnografi, ma questa non costituisce semplicemente un metodo, un particolare modo di prendere annotazioni e di mettere ordine nel materiale registrato. Oggi, la trasparenza delle rappresentazioni e l'immediatezza dell'esperienza, sostenute da una ideologia ormai andata in frantumi, non sono più sostenibili. L'interesse degli etnografi per la dimensione retorica e per la costruzione del testo esprimono proprio la coscienza della natura *costruita* e *artificiale* di questo genere di scrittura, evidenziando ancor più il dilemma centrale di questa disciplina, che è quello di non rappresentare le culture, bensì di costruirle. Sostanzialmente, i lavori sul campo, le etnografie sono sempre un inestricabile intreccio di dimensioni culturali e vissuti personali, di cultura e vissuto dell'etnografo (dell'autore) e cultura e vissuto dei soggetti della ricerca.

L'aspetto discorsivo della scrittura etnografica fa sì che l'attenzione di studiosi e degli stessi etnografi si focalizzi sulla "specificazione dei discorsi", vale a dire su quegli aspetti che riguardano aspetti soggettivi (chi scrive), legati al contesto (quando e dove), ai destinatari (per chi si scrive), sotto l'influenza di quali istituzioni e in quale preciso periodo storico.

Fino agli anni Sessanta nell'ambito della tradizionale etnologica-etnografica il problema era sempre stato quello di mantenere separati la soggettività dell'osservatore, che doveva accuratamente evitare di esprimersi con uno stile personale, e la realtà, la quale doveva essere rappresentata in maniera il più possibile oggettiva. Sebbene in quel periodo ci fossero già in circolazione testi irregolari, questi erano rimasti come casi isolati e non tenuti in considerazione. Lo stesso Claude Lévi-Strauss (1955/1960) aveva scritto *Tristi Tropici*, un romanzo filosofico in cui annotava le motivazioni personali del suo peregrinare antropologico, ma quest'opera venne apprezzata fuori dalla Francia solo successivamente. Callari Galli (2000) evidenzia come già all'inizio degli anni Sessanta Laura Bohannan, utilizzando lo pseudonimo di Eleanor Smith Bowen (1954), scrive un romanzo antropologico dal titolo *Return to Laugheter* in cui parla di cosa vuol dire essere un antropologo, esprimendo tutti i suoi timori e fragilità riguardo al confronto con altri universi di valori. Nel tempo l'attenzione si è sempre più spostata sullo stesso antropologo, vale a dire sulla *soggettività* (dell'etnografo) precedentemente ignorata in quanto era ritenuto metodologicamente scorretto farla affiorare nel lavoro di indagine, tanto che c'era uno sforzo costante da parte del ricercatore per omettere, oscurare, camuffare tutto ciò che di personale (emozioni, riflessioni, errori) poteva trapelare nella scrittura etnografica.

Sta di fatto che la *costruzione dell'Altro* si opera proprio attraverso la realizzazione del testo – che dovrebbe essere rigorosamente descrittivo – la quale però è influenzata nella sua struttura e nei conte-

nuti dalla soggettività (il *background* culturale, la cultura di appartenenza dell'etnografo), oltre che dai dispositivi testuali e dalle strategie retoriche. La tesi di Clifford, sebbene fortemente relativista, mette in luce i limiti della possibilità di rappresentare l'*Altro* e le altre culture. In questa nuova prospettiva l'*Altro* rappresentato diviene una proiezione dell'osservatore, che si definisce e si struttura sulla base delle specifiche categorie cognitive e degli artifici narrativi propri della scrittura etnografica.

Tale analisi conduce alle estreme conseguenze secondo le quali, al fine di risolvere i problemi sopra evidenziati, deve delinearsi una antropologia dialogica, in modo tale che la scrittura del testo etnografico non sia la sola proiezione dello studioso, ma il prodotto di un incontro tra l'osservatore ed il soggetto osservato.

4. L'antropologia dialogica: gettare un ponte tra culture

In tale prospettiva l'intento dell'*antropologia dialogica* è quello di cancellare un rapporto fondamentalmente gerarchico in base al quale *noi* saremmo autorizzati ad osservare, studiare, analizzare *loro* in virtù della nostra presunta emancipazione o posizione di potere. L'antropologia dialogica fa riferimento al dialogo e alla centralità del suo ruolo, in quanto ritenuto la modalità di espressione privilegiata nello spazio intersoggettivo. È, questa, una acquisizione teorica riconducibile allo studioso statunitense Dennis Tedlock (2002), il quale sostiene che vi è una sostanziale differenza, molto spesso trascurata da parte degli studiosi, in merito alla ricerca sul campo applicata alle scienze naturali e a quello sociale, rappresentata da diverse modalità di osservazione: nel primo caso silenziosa, nel secondo caso condotta inevitabilmente all'interno di un universo di conoscenze, di valori, di concezioni del mondo e di modelli di comportamento condivisi da una comunità. L'intersoggettività rappresenta quest'ultima dimensione la quale diviene accessibile solo attraverso il dialogo e che può *gettare un ponte* tra diversi mondi culturali anche lontanissimi.

L'antropologia ha, in passato, trascurato questo aspetto, ma oggi vi è la consapevolezza delle complesse implicazioni chiamate in causa dal metodo di indagine. Tale trascuratezza non renderebbe possibile la ricerca antropologica, salvo che non si difenda una sua oggettività, peraltro, solo apparente, poiché altro non sarebbe che la sovrapposizione delle due soggettività, quella dell'osservatore-antropologo e quella del soggetto osservato-indigeno (o straniero).

Ne consegue che solo il dialogo può rendere valida una ricerca, in quanto si integra a quanto il ricercatore ha acquisito e/o utilizzato per descrivere una determinata realtà (osservazioni, domande, intuizioni, interpretazioni, ecc.).

L'antropologia intesa nella dimensione dialogica comporta non tanto un distacco o una rinuncia alle metodologie di analisi culturale classiche, ma richiede, piuttosto l'acquisizione di una prospettiva che riconosca il ruolo attivo dei soggetti osservati nella costruzione delle conoscenze antropologiche. Sarebbe auspicabile, pertanto, l'affermazione di un'antropologia dialogica, dove al centro della rappresentazione vi sia la descrizione dei due mondi abitati dai parlanti, che tra loro costruiscono un mondo terzo.

L'accesso all'intersoggettività attraverso il dialogo, il ruolo attivo dei soggetti, la cancellazione di un rapporto gerarchico tra soggetti in relazione, tematiche approfondite dalla ricerca antropologica, si traducono e coincidono con quei tratti che sono propri del paradigma interculturale. In tal senso, sempre attenta al presente l'antropologia, occupandosi dell'altro e dell'intersoggettività, può consentirci di scorgere, cogliendone la complessità, le avvisaglie del nuovo, i precursori e i simboli della storia futura.

5. Il mondo dell'Altro narrato

La narratività, come dispositivo utilizzato in ambito formativo, restituisce la centralità ai soggetti, siano essi bambini, adolescenti, adulti. Riflettere sull'autobiografia in ambito pedagogico, sostie-

ne Franco Cambi (2002), vuol dire avvicinarsi alle problematiche dell'educazione in modo innovativo, diviene un modo per rileggere la pedagogia nelle sue vocazioni e nei suoi statuti più autentici, dato che ne mette in luce quel suo "porsi al servizio del soggetto […] presso il quale svolge un ruolo così centrale – poiché connesso al suo aver cura di sé per formarsi […] che né etica né psicologia possono venire a sostituire, anche se di esso sono vitali 'ingredienti'"(p. 122). *Narrarsi* vuol dire prendersi cura di sé stessi, e quindi anche *formarsi*, pertanto, l'autobiografia diviene un complesso processo di formazione, decentrata e problematica, come pure un valido strumento di indagine nelle differenti scienze sociali.

L'autobiografia può porsi in una significativa relazione con le problematiche della società e della scuola multiculturale, e può essere validamente utilizzata in ambito interculturale, nel sociale, e nella scuola come veicolo per l'educazione interculturale, e come efficace strumento per l'integrazione sociale. La narrazione sia orale che scritta è trasmissione di cultura, di segmenti del vissuto individuale e collettivo, come pure il modo per trasmettere alle nuove generazioni le conoscenze e le esperienze, permettendo di conservare i tracciati storico-sociali del passato, la storia e la cultura di un gruppo sociale.

Nella società contemporanea, dove ci si relaziona costantemente con la *diversità* culturale, linguistica, religiosa, una valida fonte di conoscenza può essere la *letteratura della migrazione*, che consente una forma di decentramento del pensiero, condizione necessaria per potersi avvicinare al punto di vista dell'Altro. La letteratura è rappresentata da autobiografie, ma anche da romanzi e racconti di finzione, vale a dire da tutti quei testi scritti, in prosa e poetici, di autori di origine straniera che parlano della propria cultura e che, talvolta, avendo vissuto l'esperienza migratoria la raccontano in modo esplicito e consapevole, mettendone in luce percezioni e sentimenti, conflittualità, ma anche valori e visioni del mondo strutturatisi a cavallo dei differenti universi culturali di riferimento.

Negli ultimi anni sono state sempre più numerose le opere, scritte da autori stranieri provenienti da culture molto differenti e lontane dai costumi occidentali, che hanno sollecitato l'interesse del grande pubblico, tanto da essere trasposte in versione cinematografica. Questi testi, generalmente romanzi, svolgono un'importante funzione, sebbene questa si delinei in modo inconsapevole come effetto secondario e collaterale di una piacevole lettura, che è quella di avvicinare lettori di tutte le età, adulti-lettori per passione, ma anche bambini e adolescenti in ambito scolastico – qualora la lettura di *altri* testi venga inserita tra le attività didattiche – ad atmosfere, stili di vita, problematiche e visioni del mondo.

In tal genere di letteratura quel pensiero monoculturale occidentale, europeo, etnocentrico, culturocentrico – che altro non è se non la visione del mondo del lettore (ovviamente, qualora non appartenga alla stessa cultura dell'autore) – necessariamente si disloca. Ciò avviene perché la narrazione per sua natura reclama, in modo tacito ma perentorio, che l'ascoltatore assuma il punto di vista dell'*altro* – in questo caso il diverso/straniero – che però grazie ad essa ci diviene, pagina dopo pagina, sempre più familiare.

Tutti questi aspetti fanno sì che la lettura di altri testi, di fiabe, racconti popolari e leggende, testi poetici e classici della letteratura di altri popoli e culture – e la loro possibile trasposizione teatrale, filmica, rappresentazione grafico-pittorica, ecc., in un sistema di laboratori che consenta anche l'utilizzazione di diversi linguaggi simbolici – possa essere inserita tra le attività didattiche come validissimo strumento di confronto fra culture e, dunque, come veicolo per l'educazione interculturale.

Allo stesso tempo l'acquisizione da parte della scuola di materiale letterario proveniente da diversi paesi, anche in lingua originale, può consentire l'allestimento di uno spazio interculturale all'interno della scuola. Tale spazio, potendo mostrare al bambino straniero i segni della sua cultura e divenendo un riferimento e un supporto per tutti gli alunni, stranieri e autoctoni, costituisce un validissimo dispositivo di accoglienza molto importante nel processo di inserimento e di integrazione di alunni stranieri, come pure nell'educazione interculturale rivolta a tutti i soggetti educativi.

6. Uno strumento di indagine

Il racconto biografico è anche un importante strumento di indagine utilizzato nella ricerca qualitativa, che nel campo specifico dell'educazione si occupa della fenomenologia dei processi formativi. Questo genere di ricerca empirica consente di approfondire la conoscenza di micro-contesti educativi e di evidenziare i cambiamenti che l'opera educativa determina in essi e nei singoli soggetti.

In particolar modo, il metodo biografico permette di ricostruire il percorso di vita di individui che hanno condiviso la stessa esperienza e di compararlo con altre testimonianze/narrazioni, facendone emergere la dimensione cognitiva, affettiva, valoriale e relazionale (Demetrio, 2000). Tale strumento risulta di grande utilità qualora si intenda indagare su realtà nuove e inesplorate, come ad esempio, quella della scuola multiculturale e degli svariati problemi della popolazione scolastica immigrata di cui poco si conosce riguardo ai processi di socializzazione, alle problematiche identitarie e difficoltà specifiche dell'inserimento scolastico (D'Ignazi, 2008). Attraverso l'intervista biografica è possibile indagare sui personali problemi d'inserimento e d'integrazione, esplorare l'universo degli alunni evidenziandone le personali esperienze e percezioni relative alle difficoltà e scelte scolastiche, alle problematiche identitarie e relazionali.

Nella scuola multiculturale questo tipo di indagine può, dunque, assolvere a diverse funzioni, tra le quali le più importanti sono: riconoscere, innanzitutto, l'*Altro*/diverso/straniero come persona, dando all'*Altro* il diritto di parola; attenuare il condizionamento di una visione culturocentrica, ascoltando le parole dell'*Altro*; contribuire a rimuovere pregiudizi e stereotipi sugli alunni stranieri, evidenziandone l'eterogeneità delle personali esperienze di vita, delle diverse storie familiari e traiettorie migratorie, conoscendo l'*Altro*.

L'indagine attraverso il metodo biografico o intervista biografica può consentire una lettura critica delle problematiche di inserimento scolastico e sociale di soggetti immigrati e colmare, quindi, possibili vuoti di conoscenza relativi a questa ampia fascia di popolazione.

Se orientata a verificare l'efficacia di dispositivi metodologici e didattici la ricerca empirica di tipo qualitativo, attraverso la narrazione biografica, può consentire di individuare, in relazione ai singoli soggetti e al gruppo-classe, adeguati dispositivi e modalità di intervento.

7. La narrazione come pratica di accoglienza

Nella scuola, il progetto interculturale si snoda sostanzialmente attraverso due tipi di intervento, strettamente connessi, sebbene diversificati: l'Educazione interculturale, rivolta a tutti i soggetti, e il sostegno al processo di integrazione degli alunni stranieri. Nella scuola, così come sostiene Claude Dubar (2002), attraverso il successo scolastico e il ruolo svolto dagli insegnanti, avviene il riconoscimento di Sé come persona, mentre l'utilizzo di adeguate strategie didattiche possono consentire l'acquisizione di competenze necessarie per poter fruire di pari opportunità formative e di inserimento sociale. Strategia eletta per raggiungere questi obiettivi è l'accoglienza, che consiste in una complessa articolazione di azioni, competenze e spazi; questa "[...] rappresenta un progetto e una pratica di tipo relazionale e organizzativo, idonei a predisporre contesti formativi adeguati e *facilitare* l'inserimento di persone che – in quanto portatrici di diversità – potrebbero non riuscire a trovare da sole le forme e le soluzioni più idonee ad una loro proficua integrazione" (Pinto Minerva, 2002, p. 49).

Sia nell'ottica dell'educazione interculturale, che in quella della integrazione scolastica e sociale del soggetto immigrato, la narrazione nelle sue diverse forme, sembra poter rientrare a pieno titolo in questo *progetto* e in questa *pratica*. Infatti, le storie – la narrazione della propria storia, della propria famiglia, del proprio paese trasmesse oralmente, o scritte e poi condivise – implicano l'*ascolto*.

Nella prospettiva dell'educazione interculturale la narrazione – delle storie e/o della propria storia – è tra le attività che favoriscono la visione complessa della esperienza umana (di vita e di conoscenza), sia nella sua unitarietà (la sostanziale uguaglianza degli esseri umani nei bisogni fonda-

mentali e nei diritti) sia nella diversità delle esperienze personali e collettive (abitudini, stili di vita, religioni, regole di comportamento e di convivenza, ecc.).

La Pedagogia interculturale e l'Educazione interculturale non presuppongono che vi siano chiavi di lettura esaustive per comprendere, oppure, modelli o soluzioni già pronte da offrire a chi opera in campo educativo; esse rappresentano, piuttosto, una tensione, un'idea con funzione regolativa di un processo teso al costruire *insieme* e alla strutturazione di una nuova *forma mentis*, improntata alla cultura del pluralismo, della differenza e del dialogo, in cui la narrazione si fa tramite per l'incontro, per la conoscenza e per l'arricchimento reciproco.

Bibliografia

Bowen, E. S. (1954). *Return to Laughter*. New York: Harper & Brothers.

Bruner, J. (1999). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Callari Galli, M. (2000). *Antropologia per insegnare*. Milano: Mondadori.

Calvino, I. (2004). *Palomar*. Milano: Mondadori.

Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Editori Laterza.

Clifford, J., & Marcus, G. (2005). *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*. Roma: Meltemi.

D'Ignazi, P. (2008). *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: Franco Angeli.

Demetrio, D. (2000). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: La Nuova Italia.

Diderot, D. (2006). *Jacques le fatalist et son maître*. Paris: Gallimard.

Dubar, C. (2002). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.

Dürrenmatt, F. (2005). *Giustizia*. Milano: Marcos y Marcos.

Garcìa Màrquez, G. (2002). *Vivere per raccontarla*. Milano: Arnoldo Mondatori.

Lévi-Strauss, C. (1955/1960). *Tristi Tropici*. Milano: Il Saggiatore.

Lévi-Strauss, C. (1958/1966). *Antropologia strutturale*. Milano: Il Saggiatore.

Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.

Rella, F. (1989). Il pensiero della narrazione. In AA. VV., *Sul racconto*. Ancona: Il lavoro editoriale.

Ricoeur, P. (1983/2008). Il tempo raccontato. In P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Vol. 3. Milano: Jaca Book.

Tedlock, D. (2002). *Verba Manent. L'interpretazione del parlato*. Napoli: Ancora del Mediterraneo.

SAGGI

Pratiche narrative nell'Educazione Familiare per i Disturbi dello Spettro Autistico. Opportunità educative

di *Saverio Fontani*
Dottorando – Università degli Studi di Firenze

Abstract

I Disturbi dello Spettro Autistico sono caratterizzati da deficit nella comunicazione, da interessi circoscritti e da comportamenti ripetitivi e rappresentano una delle disabilità più complesse riscontrabili nella popolazione infantile.

Il loro trattamento è fondato sull'inclusione scolastica e sullo sviluppo di contesti educativi strutturati e prevedibili. Il coinvolgimento dei genitori nel trattamento risulta un comune denominatore ai numerosi modelli di intervento educativo sviluppati per il trattamento. Nei modelli di *Parent Training*, ampiamente utilizzati negli Stati Uniti, risulta dominante l'insegnamento di strategie e tecniche educative basate su programmi strutturati e sulla gestione dei rinforzi. Nei modelli di Educazione Familiare, più diffusi nel contesto europeo, un ruolo centrale è invece rappresentato dalla riflessione dei genitori sui propri vissuti e dalla loro reciproca condivisione, allo scopo di aumentare la coesione e il senso di competenza genitoriale. L'approccio autobiografico, per le sue caratteristiche di orientamento alla riflessione e alla ridefinizione della storia del contesto familiare, è ampiamente utilizzato negli interventi di Educazione Familiare rivolti ai genitori di bambini e adolescenti con Disturbi dello Spettro Autistico. Esso rappresenta un approccio per la comprensione delle eventuali regole familiari disfunzionali e per l'aumento della comunicazione tra i genitori. Tali processi, a loro volta, permettono la diminuzione del senso di isolamento frequentemente presente in queste famiglie. L'utilizzo delle pratiche narrative favorisce la riconsiderazione degli obiettivi di vita della famiglia, con effetti positivi sulla diminuzione dello stress e sulla ricerca di supporto sociale. La condivisione degli affetti tra i genitori permette lo sviluppo della *resilienza familiare*, competenza determinante per la gestione di un evento complesso come quello della nascita di un figlio con disabilità. In questo articolo vengono descritti i fondamenti teorici dell'approccio autobiografico e le sue implicazioni per gli interventi di Educazione Familiare rivolti ai genitori di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico.

The Autism Spectrum Disorders are characterized by deficits in communication, circumscribed interests and repetitive behaviors, and represent one of the most complex disabilities detectable in the child population. Their treatment is based on the inclusive education and on the use of structured and predictable educational settings. The parental involvement in the treatment is a common denominator to the educational intervention models developed for the treatment. In the models of Parent Training, widely used in the United States, the teaching of the strategies and educational techniques based on the structured programs and on the management of the reinforcement is dominant. In the Family Education, most popular in the European context, a central role is represented by the reflection of the parents on their experiences of life and on their mutual sharing, for to increase the cohesion and sense of parental competence. The autobiographical approach, for its characteristics of reflection and redefinition of the history of family, is widely used in the interventions of Family Education for parents of children and adolescents with Autism Spectrum Disorders. The narrative practices represent an approach for the understanding of the dysfunctional family rules and for to increase the communication between the parents. These processes, in turn, allow the reduction of the sense of isolation frequently observable in these families. The use of narrative practices favors the reconsideration of the family's life goals, with positive effects on the reduction of stress and on the research of the social support.

The sharing of the emotions between the parents allows the development of the familiar resilience, a crucial competence for the management of a complex event like the birth of a child with complex disabilities. In this paper the theoretical foundations of the approach are described, and its implications for the interventions of Family Education oriented toward the parents of children with Autism Spectrum Disorders are discussed.

1. Introduzione

I Disturbi dello Spettro Autistico rappresentano una disabilità evolutiva a base neurologica la cui incidenza risulta in continuo aumento (CDCP, 2014). A causa della pervasività dei deficit associati al disturbo, quali quelli relativi alla compromissione delle competenze comunicative e alla presenza di comportamenti limitati e ripetitivi, esso può essere considerato rappresentativo delle disabilità evolutive complesse. Tutti i principali modelli di intervento educativo per i Disturbi dello Spettro Autistico, come il Sistema *TEACCH* (Schopler, 1995), il programma *SCERTS* (Prizant, Wetherby, Rubin & Rydell, 2006) e *Denver Model* (Rogers & Dawson, 2010) prevedono il coinvolgimento dei genitori nel trattamento.

Il coinvolgimento dei familiari può essere realizzato sia attraverso interventi di *Parent Training*, particolarmente diffusi nell'ambito statunitense, sia attraverso interventi di Educazione Familiare, che rappresentano l'approccio più diffuso nel contesto europeo. Gli interventi di Educazione Familiare prevedono espliciti riferimenti alle pratiche narrative derivate dall'approccio autobiografico, poiché esse permettono l'attribuzione di nuovi significati alla propria storia individuale e familiare. Il riferimento alle pratiche educative di ordine autobiografico consente la condivisione degli affetti e degli obiettivi di vita del nucleo familiare, processi a loro volta determinanti per lo sviluppo delle competenze di *resilienza familiare* (Anaut, 2006; Malaguti, 2005).

Le pratiche narrative possono quindi rappresentare una componente determinante per gli interventi educativi tesi allo sviluppo della coesione familiare e delle capacità di fronteggiamento degli eventi problematici potenzialmente correlati alla nascita di un figlio con disabilità comunicative complesse. In base a queste motivazioni, nel presente articolo vengono presentate le principali dinamiche comunemente presenti nelle famiglie con figli che presentano disabilità comunicative complesse, e vengono declinate le opportunità fornite dall'approccio autobiografico per lo sviluppo di interventi educativi modellati sulle loro peculiari esigenze formative.

2. Il metodo autobiografico: opportunità educative della pratica narrativa

Una delle definizioni più esaustive dell'approccio autobiografico è quella presentata da Cambi (2002), secondo il quale l'approccio narrativo risponde ad alcuni dei bisogni fondamentali dell'individuo contemporaneo: il bisogno di comprendersi, il bisogno di riconsiderare il proprio tempo vissuto e il bisogno di attribuire un significato – sia pure non vincolante ma suscettibile di trasformazioni e letture alternative – alla propria esistenza. La nascita dell'attuale approccio autobiografico può essere fatta risalire agli anni Venti del Novecento, in seguito allo sviluppo di ricerche sulla marginalità urbana americana.

La Scuola di Chicago, alla quale può essere riconducibile l'introduzione dell'approccio sociologico biografico, prevedeva l'utilizzo di autobiografie relative alle esperienze di disagio urbano, raccolte attraverso interviste o testimonianze scritte (Bruner, 1992). Lo scopo di tali esperienze era quello di conferire al soggetto un ruolo attivo nella propria formazione, attraverso la consapevolezza acquisita con la scrittura, orientandolo verso percorsi di autoapprendimento e di autoformazione (Bruner, 1988; Demetrio, 1996; Formenti, 1998). Dopo un periodo di relativo abbandono dell'approccio nell'ambito statunitense, corrispondente agli anni del secondo dopoguerra, un nuovo impulso fu quello attivato dalle esperienze di Freire (1973) che raccoglieva testimonianze autobiografiche nelle favelas brasilia-

ne allo scopo di fondare una pedagogia sociale orientata alla educazione degli oppressi e, più in generale, a coloro che vivevano in situazioni di estremo degrado ambientale e sociale.

Le finalità originarie delle pratiche autobiografiche narrative sono quindi riconducibili alla necessità della ricerca di un approccio educativo in grado di favorire la riconsiderazione della propria storia personale; la capacità autonarrativa si configura infatti come uno dei più elevati modelli formativi. Questo dato testimonia la rilevanza dell'approccio nell'educazione degli adolescenti e dei giovani adulti, se vengono considerate le proprietà di implementazione delle competenze e di autodeterminazione e di sviluppo della resilienza, che possono essere considerate come tipiche opportunità fornite dalle pratiche narrative, nella prospettiva di una cura di sé (Cambi, 2002; Formenti, 2005).

In tempi relativamente recenti le pratiche narrative e autobiografiche hanno conosciuto una progressiva affermazione nel nostro Paese, in seguito alla comparsa dei fondamentali contributi di Demetrio (1996; 1998; 1999; 2008), di Formenti (1998) di Cambi (2002; 2003) e di Smorti (1998; 2006). Un denominatore comune di tali contributi è rappresentato dalla considerazione della partica narrativa come lo *statuto-chiave* del soggetto (Cambi, 2002, p. 81), statuto che impone al soggetto il periodico ritorno alla propria storia di vita, allo scopo di assumersi contemporaneamente sia come *attore*, sia come *problema* nella riorganizzazione del proprio vissuto esistenziale (Cambi, 2002; Demetrio, 1996; Formenti, 1998). La possibilità di riconsiderazione dei propri vissuti permette al soggetto di coordinarli in un disegno organizzato che attribuisce nuovi significati al percorso di vita. Una simile riconsiderazione favorisce il processo di acquisizione dell'identità da parte del soggetto, poiché esso riveste un ruolo attivo nella narrazione della propria storia di vita.

Il ruolo attivo del soggetto nella elaborazione dei propri percorsi narrativi presenta evidenti punti di contatto con la prospettiva costruttivista (Bruner, 1988; 1991; 1992), secondo la quale il ruolo dell'individuo è determinante per la genesi dei significati da attribuire al proprio percorso esistenziale. Solo il processo narrativo permette, da questo punto di vista, l'acquisizione e l'eventuale modifica del proprio senso di identità, attraverso la possibilità di *dare un ordine* alla propria storia evolutiva (Cambi, 2002). L'approccio autobiografico, in questa prospettiva, trascende il ruolo di un mero modello di intervento pedagogico, poiché esso rappresenta un processo formativo in costante evoluzione, paragonabile a un percorso nel quale il soggetto si pone il *problema della propria struttura identitaria* e, contemporaneamente, si *prende cura* della propria esperienza di vita nella prospettiva di una maturazione personale (Cambi, 2002).

Il ruolo terapeutico implicito al prendersi cura di sé, riconducibile all'attribuzione di nuovi significati e alla ri-definizione del proprio percorso di vita, conferisce all'approccio autobiografico e alle correlate pratiche narrative un valore fondante per lo sviluppo di interventi orientati al superamento di situazioni di disagio (Demetrio, 2008), quali quelle rappresentate, nello specifico, dalla nascita di un figlio con disabilità complesse (Caldin, 2015; Caldin, Casarotto & Zaltron, 2009; Trisciuzzi, Bichi & Zappaterra, 2006).

In tale prospettiva appare legittimo il riferimento al ruolo dell'approccio autobiografico nei modelli di intervento educativo sviluppati per i contesti familiari caratterizzati dalla presenza di un figlio con Disturbi dello Spettro Autistico. La possibilità di prendersi cura di sé, attraverso la consapevolezza indotta dalla scrittura della storia individuale di ogni genitore, permette di acquisire un ruolo attivo nella gestione del clima familiare, spesso alterato dai comportamenti disadattivi del figlio (Fein et al., 2013; Odom, Collet-Klingenberg, Rogers & Hatton, 2010).

Queste motivazioni giustificano il ricorso alle attività derivate dall'approccio autobiografico nei modelli di Educazione Familiare e di Parent Training rivolti ai genitori di bambini con disabilità complesse, quali quelle rappresentate dalle alterazioni dello Spettro Autistico (Trisciuzzi et al., 2006)

3. I Disturbi dello Spettro Autistico

I Disturbi dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorders* – ASD) rappresentano attualmente una quota consistente delle disabilità evolutive complesse. L'aumento della loro incidenza nella

popolazione scolastica giustifica quindi la necessità di risposte adeguate, da parte dei sistemi formativi, alle esigenze educative specifiche a essi correlate (Cottini, 2011; Cottini & Morganti, 2015; Fein et al., 2013; Guldberg, Parsons, MacLeod, Jones, Prunty & Balfe, 2011; SIPeS, 2008). Essi possono rappresentare un esempio di disabilità evolutiva implicante la mobilizzazione delle risorse educative, sanitarie e familiari (Fein et al., 2013), ai fini dell'implementazione di interventi educativi in grado di modificare i comportamenti disadattivi e di sviluppare competenze prosociali e di autonomia personale (Fein et al., 2013; Flynn & Healy, 2012; Odom et al., 2010). I Disturbi dello Spettro Autistico sono stati recentemente ridefiniti nel principale repertorio diagnostico internazionale, il *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM 5* (APA, 2013) in base a due indicatori, rappresentati dai *deficit della comunicazione sociale* e dalla *restrizione/ripetizione dei comportamenti*, la cui presentazione può favorire la comprensione del profilo cognitivo e sociale associato. I criteri per il deficit comunicativo sono i seguenti:

- Approccio sociale anormale. Ridotto interesse nella condivisione degli interessi e delle emozioni.
- Deficit nei comportamenti non verbali usati per l'interazione sociale. Deficit nella comprensione e nell'uso della comunicazione non verbale. Assenza di espressività facciale e gestualità.
- Deficit nello sviluppo e mantenimento di relazioni appropriate. Difficoltà nella condivisione del gioco immaginativo e nel fare amicizie. Apparente mancanza di interesse verso le persone.

I criteri di restrizione e ripetizione dei comportamenti prevedono invece:

- Linguaggio, movimenti motori o uso di oggetti stereotipato o ripetitivo. Presenza di stereotipie motorie, ecolalia o uso ripetitivo di oggetti.
- Aderenza alla routine con eccessiva resistenza ai cambiamenti.
- Fissazione in interessi ristretti con intensità anormale. Eccessivo attaccamento o preoccupazione per oggetti inusuali.
- Interessi anomali con pervasiva manipolazione degli oggetti e attrazione verso luci o oggetti rotanti.
- Alterazioni della reattività agli stimoli sensoriali, con apparente indifferenza al caldo, al freddo e al dolore.

I livelli di gravità del disturbo sono infine rappresentati da una scala a tre livelli (*Rilevante, Lieve e Moderato*) che rappresentano la funzione della quantità di supporto richiesto all'ambiente (APA, 2013).

L'analisi dei criteri permette di comprendere il ruolo dei comportamenti disadattivi nelle alterazioni del clima familiare, che spesso risulta caratterizzato da elevati livelli di stress (Guldberg et al., 2011; Odom et al., 2010), attribuibili sia al deficit comunicativo, sia alla presenza di comportamenti disadattivi, come quelli rappresentati dalle stereotipie verbali e motorie (Mulligan, Healy, Lydon, Moran & Foody, 2014).

4. La famiglia del bambino con Disturbi dello Spettro Autistico

Il contesto familiare del bambino con Disturbi dello Spettro Autistico è caratterizzato, almeno nelle fasi iniziali del suo sviluppo, da dinamiche tipiche riconducibili alla presenza di un figlio con disabilità (Caldin & Cavalluzzo, 2008; Caldin et al., 2009; Pavone, 2009; 2010; Sorrentino, 2006). Tali dinamiche possono risultare esaltate dalla pervasività dei disturbi, caratterizzati da consistenti

deficit comunicativi e dalla conseguente difficoltà dei genitori di trovare canali comunicativi per entrare in contatto con il figlio.

Anche la presenza di stereotipie verbali o motorie e l'assorbimento del bambino, a partire dalle fasi precoci dello sviluppo, in interessi circoscritti e ripetitivi rappresentano fattori in grado di ostacolare lo sviluppo della relazione comunicativa tra i genitori e il loro figlio. Analogamente, le reazioni di pianto e aggressività in seguito a minime alterazioni del contesto ambientale o a cambiamenti imprevisti possono determinare sensazioni di disagio nei genitori, i quali sviluppano frequentemente reazioni riconducibili alle descrizioni di Sorrentino (2006), che ha paragonato le reazioni familiari alla comunicazione della diagnosi a un trauma paragonabile a un lutto familiare.

La nascita di un figlio con disabilità comporta infatti la percezione immediata della perdita delle gratificazioni associate alla genitorialità: i genitori devono affrontare la perdita dell'immagine di un figlio sano e affrontare il processo di elaborazione che attraversa una caratteristica serie di fasi.

La prima fase, immediatamente successiva alla comunicazione della diagnosi, genera reazioni di rabbia e sensi di colpa, nella quale non sono rare reciproche colpevolizzazioni ed espressioni di ribellione verso il destino (Sorrentino, 2006). La persistenza della famiglia in questa fase può ostacolare il suo ciclo evolutivo, con un aumentato rischio di conflittualità coniugale (Pavone, 2010). Anche il rischio di vivere in funzione del disturbo del figlio rappresenta un fattore non secondario, poiché le disabilità complesse, quali quelle rappresentate dai Disturbi dello Spettro Autistico, possono favorire la sottostima delle competenze adattive del bambino, con riflessi negativi sulla capacità progettuale familiare (Caldin, 2006; d'Alonzo, 2006; Pavone, 2010). La capacità progettuale risulta strettamente collegata alla maturità dei genitori e, in ultima analisi, alle loro competenze di resilienza (Malaguti, 2005).

Il concetto di *resilienza familiare* indica la capacità di adattamento a una situazione traumatica e imprevista, come quella rappresentata dalla nascita di un figlio con disabilità (Anaut, 2006; Malaguti, 2005). Le famiglie resilienti risultano quelle caratterizzate da buona resistenza allo stress, da competenze di condivisione degli affetti e dalla capacità di ricerca e mantenimento delle reti di supporto sociale (Anaut, 2006). Appare determinante, in questa prospettiva, anche il significato che la famiglia attribuisce all'evento (Malaguti, 2005): la famiglia tipicamente resiliente tende a considerare l'evento come un'esperienza condivisa, con la finalità di contribuire all'accudimento e alla educazione del figlio (Anaut, 2006).

Le capacità di resilienza e di fronteggiamento dell'evento sono minori nelle famiglie scarsamente coese, caratterizzate da bassa resistenza allo stress e da scarse competenze di condivisione della comunicazione e delle emozioni. Nelle famiglie di questo tipo sono più comunemente osservabili reazioni di strutturazione in funzione delle necessità del figlio, con i corrispondenti atteggiamenti di iperprotezione e di limitazione dello sviluppo delle capacità di autonomia (Caldin, 2006; Sorrentino, 2006). Il clima familiare è caratterizzato da elevati livelli di stress, che possono assumere carattere pervasivo nei momenti più critici del ciclo di vita familiare, quali quelli rappresentati dalla comunicazione della diagnosi, dall'ingresso del figlio nel sistema scolastico, da eventuali aggravamenti del disturbo e dalla gestione della fase adolescenziale (Sorrentino, 2006; Pavone, 2010).

Una ulteriore caratteristica delle famiglie con basse capacità di resilienza è rappresentata da un aumentato rischio di isolamento, determinato sia dal maggiore impegno richiesto dall'accudimento del figlio, sia dall'assenza di difficoltà comuni alle altre famiglie (Pavone, 2009; 2010; Sorrentino, 2006). L'isolamento, a sua volta, determina aumenti dei rischi collegati alla diminuzione della comunicazione intrafamiliare e alla tendenza a vivere in funzione della disabilità del figlio, fattore che può indurre alcuni nuclei a trascurare le proprie necessità o quelle degli eventuali fratelli (Caldin et al., 2009; Sorrentino, 2006).

La descrizione delle principali caratteristiche relazionali della famiglia con un figlio che presenta disabilità comunicative complesse potrebbe indurre a riflessioni sulle opportunità a essa fornite dalla partecipazione a interventi educativi in grado di orientarla verso la ricerca di percorsi di adattamento delle relazioni, allo scopo di aumentare sia la comunicazione interna, sia la condivisione degli affetti e degli obiettivi di vita tra i coniugi. Entrambi i fattori riducono il rischio di strutturare

la vita familiare in funzione della disabilità del figlio, con riflessi positivi sullo sviluppo delle sue capacità di autonomia individuale (Sorrentino, 2006) e delle capacità di resilienza (Malaguti, 2005).

Particolare interesse, in questa prospettiva, presentano gli interventi di Educazione Familiare (Catarsi, 2008; Graziano, 2009; Milani, 2001; Molettto & Zucchi, 2009), nei quali un ruolo dominante viene rivestito dallo sviluppo delle competenze narrative e autobiografiche (Gaspari, 2009; Graziano, 2009; Molettto et al., 2009; Pavone, 2009).

5. Interventi di Parent Training e di Educazione Familiare

Gli interventi di *Parent Training* sono ampiamente utilizzati nell'ambito statunitense come un modello di formazione adattabile alle esigenze presentate dalle famiglie con figli che presentano disabilità complesse. Il *Parent Training* è comunemente previsto in tutti i modelli di intervento sviluppati per il trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico (Fein et al., 2013; Flynn et al., 2012), e può essere considerato come un programma strutturato per l'aumento delle capacità di fronteggiamento dello stress e per l'insegnamento di strategie di gestione dei problemi educativi. Tra gli obiettivi comuni ai vari programmi di *Parent training*, quelli di maggiore rilevanza sono rappresentati da:

- miglioramento della relazione tra genitori e figli;
- aumento della capacità di analisi dei problemi educativi;
- sviluppo della conoscenza di metodi educativi efficaci;
- aumento della capacità gestione dei problemi educativi.

Gli elementi organizzativi comuni ai vari modelli di *Parent Training* concernono invece la strutturazione di una serie di sedute orientate allo sviluppo di conoscenze e di competenze utili per la diminuzione dello stress familiare e per l'adozione di strategie educative efficaci in relazione ai comportamenti disadattivi del figlio. La tipica struttura cronologica dell'intervento di *Parent Training* prevede una prima serie di sedute nelle quali vengono svolti seminari educativi, tesi alla diffusione di conoscenze sul disturbo, sulle sue cause neurogenetiche e sulle funzioni dei comportamenti disadattivi. Il riferimento alla base genetica dei Disturbi dello Spettro Autistico permette la decolpevolizzazione dei genitori e l'aumento della loro disponibilità all'apprendimento di strategie educative adeguate. In seguito vengono presentate e discusse le strategie educative più efficaci per la gestione del comportamento del figlio, integrate da esemplificazioni educative, eventualmente provenienti da membri di altre famiglie che le hanno già utilizzate. Un simile riferimento permette ai genitori la condivisione delle esperienze di disagio associate al comportamento del figlio e aumenta le loro possibilità di ampliamento delle reti sociali. Il riferimento a famiglie che presentano problemi educativi simili diminuisce l'isolamento della famiglia e può esercitare effetti positivi sull'ampliamento delle proprie reti sociali. Ogni sessione di *Parent Training* si conclude con l'assegnazione di attività da svolgere a casa (*homeworks*) per l'applicazione delle strategie educative apprese, i cui risultati rappresentano il tema delle sessioni successive (Fein et al., 2013; Odom et al., 2010).

Sono numerose le evidenze sperimentali che testimoniano significativi miglioramenti nella sintomatologia di bambini e adolescenti i cui genitori hanno frequentato un corso di *Parent Training* (Guldberg et al., 2011). Analogamente, miglioramenti del clima e della coesione familiare sono comunemente riferiti dai genitori che hanno seguito simili programmi di intervento strutturato.

Deve tuttavia essere considerato il dato relativo alla diffusione dei programmi di *Parent Training* nell'ambito statunitense e canadese, associato alla relativa marginalità delle pratiche narrative autobiografiche, poiché i temi centrali sono focalizzati sull'applicazione puntuale delle strategie educative, mentre la descrizione dei vissuti dei genitori riveste un ruolo secondario.

In Europa il riferimento al *Parent Training* risulta meno frequente, mentre risulta ampiamente diffuso il riferimento a programmi di Educazione Familiare, in relazione ai quali è presente una consolidata tradizione di ambito francese e italiano (Milani, 2001). Nei programmi di Educazione Familiare, a differenza di quelli di *Parent Training*, un ruolo centrale viene rivestito dal riferimento alle pratiche narrative autobiografiche, che possono rappresentare veri e propri elementi costitutivi dell'intervento. Interventi di tale ordine risultano particolarmente proficui per la valorizzazione delle risorse esistenti nel nucleo familiare, e per l'induzione di uno stile genitoriale teso alla riflessività (Catarsi, 2008) e alla resilienza (Malaguti, 2005). Gli interventi di Educazione Familiare risultano di elevato interesse per i genitori, poiché essi promuovono la loro autonomia da deleghe specialistiche, e favoriscono un efficace sistema di supporto alla genitorialità (Catarsi, 2008; Pavone, 2009). Essi promuovono lo sviluppo dell'autostima e delle competenze riflessive dei genitori, rendendoli protagonisti della condivisione delle loro esperienze educative.

Lo sviluppo di competenze riflessive, a sua volta, può favorire la comprensione del comportamento dei figli in relazione alle cause neurogenetiche del disturbo, e questo dato esercita riflessi positivi sul miglioramento della comunicazione tra i genitori e sulla condivisione delle emozioni, processi indispensabili per lo sviluppo della resilienza familiare (Anaut, 2006; Malaguti, 2005). Lo sviluppo della comunicazione familiare incrementa il senso di competenza genitoriale (Catarsi, 2008) e può favorire la diminuzione dello stress associato alla presenza di un figlio con Disturbi dello Spettro Autistico.

L'Educazione Familiare è inoltre un approccio di intervento che può favorire il lavoro di rete, poiché essa mobilita le risorse della famiglia e favorisce l'ampliamento delle reti sociali a causa del contatto con famiglie che presentano la stessa tipologia di problema (Milani, 2001). Anche la definizione dell'operatore di Educazione Familiare risulta influenzata dall'approccio, orientato alla diminuzione della delega allo specialista e all'incremento delle competenze genitoriali. L'operatore viene infatti considerato come un *facilitatore della comunicazione* intrafamiliare (relazione genitori-figli) ed extrafamiliare (relazione con le altre famiglie e con le istituzioni).

Gli obiettivi dell'approccio di Educazione Familiare concernono:

- aumento dell'autonomia della famiglia;
- miglioramento delle capacità di fronteggiamento dello stress;
- sviluppo del senso di competenza genitoriale;
- aumento della ricerca di sostegno sociale;
- sviluppo di reti sociali alle quali la famiglia può fare riferimento anche al di fuori del contesto dell'intervento.

Nel panorama nazionale uno dei modelli di intervento più significativi è quello presentato da Milani (1993; 2001), che prevede una struttura di incontri a cadenza settimanale, della durata di due ore ciascuno. Gli incontri possono essere suddivisi in due categorie, concernenti rispettivamente i *gruppi di sensibilizzazione* e i *gruppi di arricchimento*.

Di particolare interesse risultano gli incontri di sensibilizzazione, tesi allo sviluppo di relazioni tra le famiglie partecipanti. In tali incontri, orientati alla presa di coscienza dei bisogni e delle risorse di ogni famiglia, i genitori sono introdotti alla riflessione sulle proprie competenze tramite proposte di lavoro che riguardano l'utilizzo di strategie utilizzate per la risoluzione delle difficoltà educative con il figlio. I genitori possono essere invitati a riflettere su una situazione problematica che hanno risolto positivamente, e sulle strategie usate in quella situazione. Essi sono guidati alla riflessione individuale e in coppia, e quindi vengono invitati a riportare le loro osservazioni in forma scritta. In seguito sono invitati a riflettere sul tema in un piccolo gruppo, nel quale possono prendere contatto con altre famiglie che presentano lo stesso tipo di problema, rappresentato dalla gestione educativa di un figlio con Disturbi dello Spettro Autistico (Fein et al., 2013; Guldberg et al., 2011).

I gruppi di sensibilizzazione permettono la condivisione delle proprie esperienze con altre famiglie e la valorizzazione delle proprie competenze, che possono essere comunicate e confrontate con

quelle utilizzate da altre famiglie. Nei gruppi di sensibilizzazione viene inoltre stimolata la riflessione sulle regole intergenerazionali, più o meno funzionali, trasmesse dalla famiglia di origine. I genitori sono esplicitamente invitati a riflettere sulla propria storia individuale e familiare, e quindi alla rievocazione di momenti critici nella relazione con il figlio, come quelli rappresentati dalla comunicazione della diagnosi e dalle sensazioni di disagio e solitudine da essi esperite.

La partecipazione ai gruppi di sensibilizzazione compone la base per la partecipazione ai gruppi di arricchimento, che si svolgono nella seconda sezione del programma. Nei gruppi di arricchimento sono selezionati alcuni sottogruppi di famiglie, ognuno dei quali viene seguito da un facilitatore. Le famiglie sono invitate a interagire in relazione ai temi presentati dal facilitatore con l'apporto delle proprie esperienze personali (Milani, 2001).

Durante la partecipazione ai gruppi di arricchimento i genitori possono esporre le difficoltà riscontrate, come quelle di autocontrollo in risposta all'emissione dei comportamenti disadattivi del figlio. Il facilitatore favorisce la descrizione di episodi relazionali specifici da parte di ogni genitore, e può invitarlo a immaginarsi nel ruolo dell'altro coniuge.

È evidente il riferimento alle pratiche narrative autobiografiche, implicito in una significativa quota degli incontri di Educazione Familiare. Le capacità di comprensione empatica dei bisogni del figlio e del partner, vengono favorite proprio dalla riflessione sviluppata in base alle proprie esperienze, narrate in forma autobiografica al coniuge, al facilitatore e, eventualmente, a membri di altre famiglie che presentano analoghi vissuti esperienziali. La possibilità di comunicazione dei propri vissuti al coniuge attraverso la narrazione permette la condivisione del disagio e il miglioramento della comunicazione intrafamiliare, che a loro volta rappresentano peculiari opportunità offerte dalla metodologia autobiografica (Milani, 1993; 2001).

6. Opportunità della pratica narrativa per la formazione dei familiari

Ai fini della formazione familiare, è necessario evidenziare come ogni elemento autobiografico possa rivestire una valenza formativa; l'analisi delle storie di vita fornisce al soggetto informazioni riguardanti sia il proprio contesto ambientale, sia le modalità – consapevoli o inconsapevoli – di sviluppo della propria storia individuale e familiare (Cambi, 2002; Demetrio, 1996). La metodologia autobiografica risulta particolarmente centrata sui seguenti livelli costitutivi di ogni pratica educativa narrativa (Demetrio, 1996).

Livello delle informazioni. A tale livello sono disponibili informazioni sull'educazione intellettuale e affettiva dell'individuo, con riferimenti alle esperienze scolastiche, amicali e familiari che hanno rivestito un ruolo centrale per lo sviluppo della sua identità.

Livello delle rielaborazioni. La personale rielaborazione degli elementi derivati dal precedente livello informativo permette al soggetto narrante la realizzazione di un'immagine di sé positiva e accettabile.

Livello delle restituzioni. In questo livello sono disponibili informazioni sui contenuti che il soggetto narrante ritiene di avere trasmesso agli altri (ad esempio le regole della famiglia di origine, la valorizzazione di elementi etici, lo stile educativo da utilizzare con i figli, le norme che regolano l'interazione tra i coniugi).

La valenza formativa delle pratiche narrative autobiografiche viene esaltata solo se alla ricostruzione operata dai familiari viene fatta seguire l'interpretazione, eventualmente guidata dal facilitatore (Milani, 2001), che può essere considerata come un processo di ricostruzione e di riattribuzione di significato alla propria storia di vita (Formenti, 1998; 2005). La comunicazione delle interpretazioni alternative a quelle del soggetto narrante, operata dal facilitatore, dal coniuge o dai membri di altre famiglie, potrebbe favorire la riconnotazione del proprio percorso di vita, con l'eventuale rivalutazione della disabilità del figlio. La condivisione degli affetti e degli obiettivi di vita della famiglia rappresenta, come si è precedentemente accennato, una delle componenti di base della resilien-

za familiare (Anaut, 2006; Malaguti, 2005), indispensabile per fronteggiare adeguatamente le richieste avanzate dalla presenza di un figlio con disabilità complesse.

Per questo motivo dovrebbero essere considerate le opportunità presentate dai processi di narrazione autobiografica, il cui itinerario può essere schematizzato attraverso il percorso trifasico di *autoriflessione-spiegazione-meta spiegazione* (Demetrio, 1996; 1999; 2008).

La fase *autoriflessiva* concerne la riflessione iniziale del soggetto narrante sul brano prodotto in forma scritta o orale. Questa fase rappresenta una porzione significativa dei processi di sensibilizzazione e di arricchimento, e risulta prevista esplicitamente negli interventi di Educazione familiare (Milani, 1993; 2001). La condivisione del brano autobiografico del soggetto narrante con gli interlocutori o anche con il solo coniuge esercita effetti positivi sulla riattribuzione del significato agli eventi descritti (Demetrio, 2008; Formenti, 2005), e permette il passaggio alla fase successiva, rappresentata dalla *spiegazione*.

In questa fase sono centrali i percorsi di riconsiderazione della propria storia di vita individuale e familiare. Le spiegazioni alternative provenienti in primo luogo dal coniuge, e secondariamente dal facilitatore o dai membri di altre famiglie che vivono eventi simili a quello del soggetto narrante, permettono infatti la riconsiderazione della situazione familiare e la condivisione di sensazioni difficilmente comunicabili attraverso modalità alternative (Catarsi, 2008; Milani, 2001). L'individuazione di eventi critici nel percorso di vita individuale e familiare, quali quelli rappresentati dalla comunicazione della diagnosi o dalle eventuali colpevolizzazioni reciproche (Sorrentino, 2006), potrebbe favorire la loro riconsiderazione come reazioni comuni, presenti nei vissuti di ogni famiglia con un figlio che presenta disabilità complesse. Un simile dato favorisce la diminuzione della sensazione di isolamento, poiché tali reazioni risultano individuabili anche nei membri di altre famiglie (Milani, 2001; Sorrentino, 2006).

La fase della *meta spiegazione* rappresenta il vertice del processo di riconsiderazione attivato delle pratiche narrative autobiografiche (Demetrio, 1996; 1999). In tale fase la riconsiderazione del proprio percorso di vita in base alla sua condivisione operata con il coniuge permette la generazione di spiegazioni alternative a quelle fornite inizialmente dal soggetto narrante.

I processi di meta spiegazione permettono infatti la *generazione di teorie* in grado di fornire interpretazioni delle proprie esperienze di vita, derivate dai processi narrativi. La costruzione di teorie sul significato dei propri vissuti individuali e familiari rappresenta un processo conseguente alla riflessione del soggetto narrante, eventualmente influenzato dal confronto con le teorie del coniuge, sui significati da attribuire alle esperienze di accudimento e di educazione di un figlio con disabilità complesse (Formenti, 1998; Sorrentino, 2006). La condivisione delle teorie sui significati da attribuire ai percorsi di vita familiare rappresenta un processo in grado di favorire lo sviluppo della resilienza familiare, processo che in ultima analisi rappresenta l'obiettivo degli interventi (Anaut, 2006; Malaguti, 2005; Milani, 2001).

Obiettivi di tale ordine connotano itinerari più avanzati di quelli riconducibili agli interventi di *Parent Training*, nei quali il fulcro dell'esperienza formativa è rappresentato dai processi di apprendimento di tecniche e strategie educative tese alla gestione dei comportamenti disadattivi del figlio e al miglioramento della comunicazione tra i vari componenti del sistema familiare. Nonostante l'efficacia degli interventi di *Parent Training* sul miglioramento del clima familiare e sui processi di fronteggiamento dello stress (Fein et al., 2013; Flynn et al., 2012), è verosimile che gli interventi di Educazione Familiare, a causa della loro focalizzazione sulla condivisione delle pratiche narrative autobiografiche tra i coniugi, permettano il conseguimento di obiettivi di ordine gerarchicamente superiore. Tali obiettivi potrebbero essere considerati in relazione allo sviluppo della resilienza familiare, considerata come una capacità avanzata in grado di favorire l'adattamento del nucleo familiare alle esperienze complesse correlate alla disabilità del figlio. Lo sviluppo della resilienza permette la generazione di progettualità alternative (Malaguti, 2005), quali quelle rappresentate dalla comprensione della necessità di prendersi cura di se stessi invece di vivere in funzione della disabilità del figlio, ovvero dalla riorganizzazione degli stili educativi familiari in base alle necessità del coniuge o degli eventuali altri figli (Sorrentino, 2006).

7. Conclusioni

La presente rassegna sulle opportunità fornite dalle pratiche narrative e dall'approccio autobiografico negli interventi educativi rivolti ai genitori di bambini con alterazioni dello Spettro Autistico potrebbe indurre a due ordini di riflessioni. Il primo ordine concerne le peculiarità del metodo autobiografico, che rappresenta una componente significativa dei processi di Educazione Familiare, e che si configura come un approccio in grado di sostenere il soggetto nella ricerca autentica del senso di sé in relazione alla complessità delle esperienze di vita comunemente associate alla nascita di un figlio con disabilità. Interventi educativi di tale ordine potrebbero quindi essere considerati, da parte degli stessi sistemi formativi istituzionali, come una risposta adeguata alle esigenze formative presentate dalle famiglie degli allievi con disabilità evolutive complesse.

Il secondo ordine di riflessioni, conseguente a quello precedentemente illustrato, potrebbe essere riconducibile alle opportunità fornite dall'approccio autobiografico in relazione alla capacità di attivazione delle competenze di resilienza familiare. Tali competenze possono essere efficacemente promosse attraverso l'attribuzione di un significato, condiviso tra i genitori, a una esperienza complessa come quella rappresentata dalla nascita di un figlio con Disturbi dello Spettro Autistico. Se vengono considerate le necessità di adattamento del sistema familiare e le opportunità di condivisione fornite dalle pratiche narrative, dovrebbero risultare evidenti i punti di contatto tra le necessità educative della famiglia e le potenzialità formative promosse dall'approccio autobiografico nei processi di Educazione Familiare.

Tali considerazioni potrebbero orientare i sistemi formativi verso lo sviluppo di interventi educativi specificamente orientati alla risposta verso le esigenze educative delle famiglie, interventi nei quali un ruolo de-terminante potrebbe essere rivestito dalle pratiche narrative autobiografiche.

Bibliografia

Anaut, M. (2006). Résilience familiale ou familles résilientes? *Reliance*, 19, 14-17.

APA – American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM 5*. Washington: APA. Trad. It. (2014). Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali-DSM 5. Milano: Cortina.

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà". In M. Ammanniti & D. N. Stern, *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Roma-Bari: Laterza.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Caldin, R., & Cavalluzzo, M. R. (2008). The educational support for parents of disabled students in a social integration: the experience of MIDA. In P. Whittaker et al. (Eds.), *Assessing the "Evidence-base" of Intervention for Vulnerable Children and their Families* (pp. 468-470). Padova: Fondazione Emanuela Zancan.

Caldin, R., Casarotto, G., & Zaltron, O. (2009). "Crescere insieme": i giovani con disabilità tra famiglia, scuola e servizi. In M. Pavone, F*amiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta* (pp. 251-276). Trento: Erickson.

Caldin, R. (2006). *Percorsi educativi nella disabilità visiva*. Trento: Erickson.

Caldin, R. (2015) Adolescenti con disabilità a scuola. Processi di identità e costruzione dei progetti di vita. *Pedagogia Oggi*, 2, 134-47.

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2003). L'autobiografia come metodo formativo: luci e ombre. In I. Gamelli, *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé* (pp. 33-40). Milano: Unicopli.

Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.

CDCP – Centers for Disease Control and Prevention (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years. Autism and Developmental Disabilities. *MMWR Surveillance Summary*, 63, 1-21.

Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola. Quattro parole per l'integrazione*. Roma: Carocci.

Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.

d'Alonzo, L. (2006). *Pedagogia speciale per preparare alla vita*. Brescia: La Scuola.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.
Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Cortina.
Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni, tra teorie e prassi*. Milano: Guerini.
Fein, D., Barton, M., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R., Stevens, M., et al. (2013). Optimal outcome in individuals with a history of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (2), 195-205.
Flynn, L. E., & Healy, O. (2012). A review of treatments for deficit in social skills and self-help skills in Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 430-441.
Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
Gaspari, P. (2009) *Narrazione e diversità*. Roma: Anicia.
Graziano, P. (2009). *Pedagogia dei genitori. Narrare i figli*. Cuneo: CSV.
Guldberg, K., Parsons, S., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., & Balfe, T. (2011), Implications for practice from international review of the evidence on best practice in educational previsions for children on the Autism Spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 65-70.
Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
Milani, P. (1993). *Progetto genitori. Itinerari educativi per piccoli e grandi gruppi*. Trento: Erickson.
Milani, P. (2001). *Manuale di Educazione Familiare*. Trento: Erickson.
Moletto, A., & Zucchi, R. (2009). La metodologia di Pedagogia dei genitori. In M. Pavone, *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta* (pp. 189-92). Trento: Erickson.
Mulligan, S., Healy, O., Lydon, S., Moran, L., & Foody, C. (2014). An Analysis of Treatment Efficacy for Stereotyped and Repetitive Behaviors in Autism. *Rev. J. Autism. Dev. Disorders*, 1, 143–164.
Odom, S., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. (2010). Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275-282.
Pavone, M. (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta*. Trento: Erickson.
Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., & Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with Autism Spectrum Disorders*. Baltimore: Brookes.
Schopler, E., & Mesibov, G. (1995). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.
Rogers, S., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model. Linguaggio, apprendimento e reciprocità sociale*. Torino: Omega.
SIPeS – Società italiana di pedagogia speciale (2008). *Integrazione scolastica degli alunni con Disturbi dello Spettro Autistico. Documento di indirizzo*. Trento: Erickson.
Smorti, A. (2006). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*. Firenze: Giunti.
Sorrentino, A. M. (2006). *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*. Milano: Cortina.
Trisciuzzi, L., Zappaterra, T., & Bichi, L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: Firenze University Press.

SAGGI

Narrarsi attraverso i dilemmi disorientanti. Laboratori di formazione auto/biografica per operatori di servizi educativi

di *Andrea Galimberti*
Dottore di ricerca

Abstract

L'articolo metterà a fuoco alcune premesse riguardanti l'utilizzo degli approcci autobiografici in contesti formativi e, in particolare, in laboratori narrativi destinati a operatori di servizi educativi.

Operatori che necessitano costantemente di riflettere sulle proprie pratiche, di mantenere in dialogo l'esperienza personale con le teorie e le premesse di fondo che orientano il proprio agire.

Si interrogheranno alcune linee di fondo circa la valenza formativa delle storie di vita e si approfondiranno, in particolare, alcune scelte che si ritengono particolarmente interessanti per allestire un contesto che possa offrire ai partecipanti la possibilità di mettersi in una postura interrogante e di sperimentarsi nell'esplorazione di esperienze professionali. Si tratta di aprire in una pluralità di direzioni il processo di attribuzione di significato, variando punti di vista, coinvolgendo lo sguardo altrui e utilizzando la potenzialità dei linguaggi metaforici nel creare connessioni inusuali che vivificano l'esperienza, attraversandola da prospettive inedite.

L'obiettivo di fondo è quello di promuovere un apprendimento che riesca a mettere a fuoco le cornici di riferimento, le premesse di fondo che strutturano l'esperienza che si sta interrogando, rendendole esse stesse oggetto di tematizzazione e di riflessione. Si tratta di un obiettivo non facile, perché i nostri assunti sul mondo si collocano a un livello che normalmente non è accessibile alla consapevolezza (e quindi alla riflessione) e strutturano lo sguardo, costruendo costantemente interpretazioni dell'esperienza che si auto-convalidano. La dimensione narrativa, e autobiografica in particolare, può tuttavia diventare un significativo campo di ricerca rispetto a questa dimensione. In particolare può essere particolarmente utile rintracciare, rappresentare e narrare quelle situazioni professionali che risultano per gli operatori particolarmente critiche, conflittuali e difficili. Gli "incidenti", gli errori di coordinazione nella relazione con l'altro sono infatti spesso fonte di quei "dilemmi disorientanti" che Mezirow (2000; 2009) considera il principale mezzo per giungere a una re-visione delle proprie premesse e aspettative e, dunque, a un apprendimento trasformativo.

La ricerca e la formazione biografica rimangono un luogo di dibattito, oltre che per lo statuto delle storie, anche rispetto a cosa significhi conoscere e rappresentare, come cioè trasformare la narrazione in una teoria o in una comprensione. L'articolo, nell'ultima parte, affronterà anche questo tema in relazione alle pratiche formative descritte.

The article will focus on different assumptions regarding the use of autobiographical approaches in adult educational contexts and, more specifically, in narrative workshops addressed to educational services professionals. These professionals need a continuous reflective stance on their own practices and a constant dialogue between personal experiences and their understandings orienting everyday choices and actions.

The article will analyze formative aspects involved in the use of life stories and, in particular, those choices that are considered particularly interesting to foster a research stance and the possibility to explore participants' own professional experiences. This involves the opening of sensemaking processes in a plurality of directions, moving the participants' point of view through others' perspectives and the use of metaphorical languages in creating unusual connections, framing the lived experiences in new ways. The underlying idea is to promote a level of learning able to focus and make visible those frames of reference and assumptions structuring the experience being interrogated, and reflect on consequent implications.

This is a difficult objective because our assumptions are established at a level that is normally not accessible to conscious processes (and then to reflection). These presuppositions structure our point of view, continuously making interpretations and self-fulfilling prophecies. Narrative and autobiographical dimensions may represent an interesting field for researching on this dimension. Particularly, it could reveal very useful to retrace and represent those situations considered by professionals as critical, difficult and conflicting. Incidents, errors in reciprocal coordination regarding our relationships are, in fact, a source of those "disorienting dilemmas" that Mezirow (200; 2009) consider as the main way to attain a revision of assumptions and presuppositions, or, in other words, transformative learning.

Autobiographical research and education is a place for debate about the nature and the theoretical use of life stories, in particular regarding the possibility to attain understandings form narrations and representations. The article, in the last part, will deal with this theme in relation to the practices illustrated.

1. Introduzione

Da diversi anni utilizzo metodi autobiografici (Alastra & Batini, 2015; Demetrio, 1996; Formenti, 2009; Horsdal, 2009) in contesti formativi e di ricerca (Galimberti, 2016a; Galimberti, 2016b), che considero come ambiti contigui e in stretta relazione. All'interno della ricerca pedagogica ritengo, infatti, fondamentale allestire dispositivi che consentano un "guadagno formativo" ai partecipanti e, in situazione formativa, propongo solitamente un *setting* strutturato attorno a un ingaggio preciso: mettersi in ricerca insieme su un oggetto d'esperienza, secondo i principi della *co-operative inquiry* (Heron & Reason, 2008).

Ho scelto di dedicarmi agli approcci autobiografici per la potenzialità che ho visto e vedo quotidianamente nell'esplorare le vite individuali, i modi di costruire il proprio sé e le proprie relazioni, le soluzioni trovate al compito di comporre una vita dentro una cultura sempre più frammentata, individualizzata e imprevedibile (Bauman, 2000). Caratteristiche, queste, che hanno portato, negli ultimi trent'anni, molte discipline accademiche verso la cosiddetta "svolta narrativa" (Chamberlayne, Bornat & Wengraf, 2000) e a una lenta e progressiva legittimazione dei metodi biografici, autobiografici e narrativi. Questa forma di indagine ha costituito un terreno fertile per tutti i ricercatori convinti dell'impossibilità di ridurre il soggetto umano a categorie, definizioni o classificazioni e desiderosi di esplorare i punti di vista di chi vive l'esperienza in prima persona.

Il fatto di trovare differenti ambiti disciplinari (psicologia, pedagogia, sociologia) interessati alla narrazione deriva, tra l'altro, dal fatto che una storia è, in sé, un tessuto relazionale, una struttura che connette, uno nodo di pertinenze: "una storia è un piccolo nodo o complesso di quella specie di connessione che chiamo pertinenza" (Bateson, 1984, p. 28).

Una pertinenza è una relazione contestuale delimitata da un osservatore; una storia può essere vista come un intreccio di pertinenze colte nella loro evoluzione temporale (Madonna, 2010). Questa "relazionalità intrinseca" fa si che gli aspetti coinvolti in una storia (emotivi, referenziali, relazionali, sociali, storici...) siano molteplici e dunque attraversabili da una pluralità di sguardi.

Nel campo dell'educazione degli adulti si è formato un movimento di ricerca, nato in area francofona e poi diffusosi in tutta Europa e oltre, che pratica i metodi della ricognizione biografica come vie privilegiate per apprendere e per educare (Pineau & Le Grand, 1993)[1].

È nell'alveo dell'educazione degli adulti che colloco le mie ricerche e le mie pratiche formative, focalizzandomi sul tema dell'apprendimento.

In questo articolo metterò a fuoco alcune coordinate che informano le mie pratiche professionali, in particolare mi focalizzerò su considerazioni, premesse e riflessioni riguardanti laboratori formativi rivolti a operatori di servizi educativi. Si tratta di formazione rivolta ad adulti che hanno la continua necessità di rintracciare la dimensione del significato personale nelle proprie azioni (Riva, 2004) così come di mantenersi costantemente aperti alla riflessione (Schön, 2006; Mortari, 2003). Condizioni

che chiedono l'attenzione per le modalità di costruzione del significato proprie del singolo individuo (e quindi che dirigono verso la sua dimensione autobiografica), ma che, allo stesso tempo, non possono essere disconnesse dall'incontro con l'altro (collega d'équipe o destinatario dell'intervento educativo). La ricerca del significato (Bruner, 1992) si svolge sempre all'interno di un intreccio di relazioni, in cui i confini delle rispettive storie si fanno spesso labili e aperti all'assunzione di nuove forme. Per sottolineare questo aspetto utilizzerò il termine auto/biografia: "il termine 'auto/biografia' è stato coniato per richiamare l'attenzione sull'interrelazione tra la costruzione della propria vita attraverso l'autobiografia e la costruzione della vita di un altro attraverso la biografia. L'implicazione è che non possiamo scrivere storie su noi stessi senza far riferimento, e quindi costruire, altre vite e altri sé, e quelle costruzioni che facciamo degli altri contengono e riflettono le nostre storie, le nostre posizioni sociali e culturali, così come le nostre psicologie"(Merrill & West, 2009, p. 45).

2. Il dispositivo formativo. Vincoli che aprono possibilità e dimensione estetica

La formazione auto/biografica prende forma all'interno di un dispositivo allestito per generare effetti formativi: non è la narrazione in quanto tale che apre di per sé possibilità di apprendimento, ma il dispositivo autobiografico che connette tale narrazione con le sue finalità e operatività, con il contesto di formazione presente e con le intenzioni di apprendimento del soggetto.

"Lo 'spontaneismo' della narrazione autobiografica non sembra una via utile a generare situazioni formative. Più sensato appare il progetto di percorsi nei quali si dà un dinamismo produttivo tra vincoli e possibilità. Tale dinamismo può essere generato in molti modi diversi, dal racconto di sé 'libero' (ma con obiettivi precisi, più o meno negoziati, e in seguito l'analisi critica e riflessiva) all'individuazione di temi o focalizzazioni date (sapendo che l'autonomia del soggetto si esprimerà comunque in modi unici e irripetibili rispetto al tema)" (Formenti, 1998, p. 178).

Seguendo queste idee, gli interrogativi di chi allestisce laboratori narrativi si orientano non tanto su decidere se dare o meno dei vincoli al narratore autobiografico, ma sul comprendere quali conseguenze abbiano i vincoli proposti: limitano l'autonomia del narratore o aprono possibilità? Con questo non si intende individuare un rapporto causa-effetto tra le proposte del laboratorio e gli esiti narrativi; le richieste non vanno intese come istruzioni, ma come indicazioni che ogni partecipante necessariamente interpreterà e tradurrà: "il gruppo accetta le consegne, le interpreta, qualche volta le stravolge, per potere ad ogni modo farle proprie" (Formenti, 2009, p. 126).

Le richieste, quindi, sono modi di orientare sia il conduttore che il gruppo reciprocamente nell'agire. Sul versante del ricevente esiste sempre la possibilità di negoziare i vincoli, di trovare margini di creatività nell'esecuzione di un compito dato.

Tutto ciò porta a interrogarsi su quale tipo di contesto si intende allestire, nella formazione e nella ricerca, sapendo che ogni mossa produce effetti, apre possibilità proprio perché ne chiude altre.

I vincoli che cerco di porre all'interno dei dispositivi formativi che allestisco vanno nella direzione di creare nuove narrazioni di sé, mettendole a confronto con storie già presenti e già raccontate; mi interessa favorire l'esplorazione di mondi e non la semplice riproposizione di pre-comprensioni e rappresentazioni della propria identità e pratica professionale. In questo senso la cornice di ricerca cooperativa (Heron et al., 2008) mi aiuta a mantenere la tensione verso l'interrogazione e la ricerca del nuovo. Un indicatore che mi aiuta a capire se il gruppo in formazione sta andando in questa direzione è la creazione di "buone storie", dove per "buona storia" si intende un materiale narrativo "non solo ricco di particolari, ma che include il racconto dell'esperienza e gli aspetti riflessivi" (Merrill et al., 2009, p. 170). Si tratta di narrazioni che tengono vivo il legame tra esperienza e discorso, tra vita vissuta e rappresentata, e che si allontanano da uno spazio discorsivo centrato prevalentemente su teorie o opinioni. Per questa ragione, per esplorare i temi e le questioni che si desiderano interrogare, propongo costantemente una messa in forma dell'esperienza attraverso linguaggi analogici e l'utilizzo di materiali estetici (Clover, Sanford & Butterwick, 2013). I linguaggi analogici, aprono il campo del significato e propongono una connessione con la "ragione sensibile" (Maffesoli, 1996; Borutti, 2006), non limitan-

dosi a ingaggiare i partecipanti solo sul piano cognitivo. Il contatto con l'esperienza sensibile promosso dai linguaggi metaforici può creare connessioni inaspettate, inusuali che vivificano l'esperienza attraversandola da prospettive inedite (Knowles & Cole, 2007; Hunt, 2013). Secondo Weick (1995) la costruzione di senso (*sensemaking*) nasce proprio a partire da un'esperienza spiazzante ed egli suggerisce di promuoverla cercando di "aumentare la varietà del linguaggio" (Weick, 1995, p. 214) il più possibile. Il decentramento del punto di vista e il linguaggio estetico creano perturbazioni che spingono a cercare nuovi equilibri nel racconto della propria storia, allontanandosi dalle narrazioni "standard" e già acquisite nel tempo per orientarsi verso esplorazioni possibili.

"L'esperienza estetica, in quanto esperienza della sospensione dell'adesione letterale alle rappresentazioni 'disponibili' e abituali, mantiene aperto il confine tra familiare e non familiare: in essa si palesa il carattere divenuto e diveniente dell'istituito, e i processi del *sensemaking* possono riconfigurarsi in quanto possono per un istante essere sospesi" (Mori, 2011, p. 80).

La metafora costruisce connessioni tra elementi differenti attraverso somiglianze, è alla base dei processi abduttivi che Bateson (1984) ha a lungo studiato, sottolineandone l'attitudine a estendere in senso "laterale" i modi in cui descriviamo e spieghiamo la realtà.

I laboratori che propongo sono dunque costruiti su diverse operazioni epistemiche: l'invenzione e l'interpretazione di testi, la ricerca di senso, la riflessione e la costruzione di teorie, la ricerca di connessioni tra ambiti esperienziali differenti e tra linguaggi e mezzi espressivi differenti.

Utilizzo come guida concettuale il modello della "Spirale della Conoscenza" (Formenti, 2009) per sostenere l'esplorazione ciclica dell'esperienza dei partecipanti, attraverso momenti di rappresentazione estetica, individuale e collettiva, fasi di comprensione/attribuzione di senso e progettazione di azioni deliberate. Partecipare a un *setting* formativo di questo tipo significa sollecitare i partecipanti rispetto alla propria competenza nel comporre e integrare questa eterogeneità di aspetti e azioni, in una rappresentazione integrata di sé e della propria esperienza.

"La scrittura di sé inizia allora a prendere la forma di una ricerca che integra le nostre percezioni dell'esistenza, dove le scritture relazionali problematizzano le storie personali e facilitano una ricomposizione di sé, un processo di apertura e decentramento di sé, facendo praticare la differenza e la ricomposizione delle visioni del nostro vivere" (Valastro, 2009, p. 72).

Poiché l'impianto del laboratorio, come anticipato, si regge sull'idea di far ricerca cooperativa su questioni riguardanti le proprie pratiche educative inerenti al contesto in cui si opera, partire da linguaggi estetici permette di iniziare a focalizzare le domande di ricerca tenendole aperte, senza chiuderle in pre-comprensioni. Ad esempio, recentemente, un servizio di educativa scolastica ha chiesto un percorso formativo in cui emergeva il bisogno di mettere meglio a fuoco la figura dell'educatore in relazione all'insegnante di classe. Sin dal primo momento è emerso un forte bisogno di riconoscimento della propria professionalità individuale e riflessioni sullo statuto incerto e claudicante dell'educatore. Gli operatori, dal primo momento di conoscenza, proponevano a riguardo teorie e opinioni già formulate, ma che si mostravano insoddisfacenti. Per ritornare a una narrazione che potesse rimettersi in contatto con l'esperienza e aprire nuovi interrogativi ho proposto ai partecipanti di rappresentare graficamente il blasone (Caillé & Rey, 2005) del proprio servizio: un'immagine che potesse identificarne obbiettivi, valori e storia. L'intento era quello di uscire dalla narrazione (satura e già predefinita) dell'educatore non riconosciuto, per costruire narrazioni e riflessioni a partire dal proprio servizio, dalla sua identità, dal modo in cui individualmente si contribuisce a farlo crescere. La possibilità di decentrarsi su questo livello, attraverso un linguaggio analogico, ha dato la possibilità di portare alla costruzione di nuovi interrogativi e dunque di nuove piste di ricerca circa le proprie pratiche professionali.

3. Quali apprendimenti in gioco all'interno del laboratorio?

Come educatori di adulti non è possibile esimersi dall'interrogare i processi di apprendimento che si intendono favorire attraverso il laboratorio formativo.

Innanzitutto è possibile distinguere l'apprendimento inteso come "contenuto" presente nelle proposte di scrittura e nelle storie, da quello inteso come "processo" all'interno dei laboratori narrativi, un apprendimento contestuale, di secondo livello (o deuteroapprendimento) (Bateson, 1972). Per quanto riguarda il primo punto, esiste una lunga tradizione che vede nel racconto di vita un valore formativo grazie alla possibilità di far emergere gli apprendimenti significativi della propria storia e di stimolare riflessione su di essi. Il momento autobiografico diventa occasione per scoprire come si caratterizza la dinamica e la forma dei propri apprendimenti. Dominicé (1990) parla in questo caso di "biografia educativa". Questa analisi può far emergere nuove comprensioni così come nuove possibilità ancora inesplorate: ogni biografia contiene, secondo Alheit e Dausien (2007), un potenziale di *unlived life* (vita non vissuta) che rappresenta una risorsa educativa in quanto "potenziale non impegnato di cambiamento" (Madonna, 2010).

L'apprendimento legato al "contesto" laboratorio è invece caratterizzato dalla processualità insita nell'attraversare quel tipo specifico di dispositivo formativo: "il gioco tra scrittura, lettura e conversazioni, proprio del laboratorio autobiografico, costruisce un oggetto tridimensionale che altrimenti sarebbe invisibile, inconoscibile, perché ci siamo immersi: la vita come conoscenza, in tutta la sua complessità. Un oggetto che grazie all'autobiografia ridiventa trasformabile" (Formenti, 2009, p. 23).

Un primo aspetto determinante dell'apprendimento di contesto è la scelta della scrittura, che produce distanza (Ong, 1986) ed esercita quindi "all'uso di contesti linguistici che sono indipendenti dagli immediati riferimenti" (Bruner, 1973, p. 86). Lo spazio che emerge tra soggetto e testo crea un punto di vista, attraverso il quale riflettere e allo stesso tempo la possibilità per altri sguardi che aiutano a comprendere il proprio.

La costruzione di una storia (West, 2016) struttura la nostra visione del mondo nella narrazione e nel racconto di sé, dando forma alla nostra esperienza delle relazioni con noi stessi, gli altri e le cose del mondo. Tutto ciò si realizza nella scrittura qui intesa come *medium*, come campo esecutivo e non come strumento da padroneggiare. Maturana (2006) definisce il *medium* come quella parte dell'ambiente che interagisce con l'organismo in accoppiamento strutturale con esso; questo significa che le strutture si perturbano a vicenda coerentemente con la propria organizzazione, cercando un nuovo equilibrio. Scrittura e autore sono dunque in una circolarità reciprocamente poietica, coevolvono all'interno dei propri vincoli e possibilità, quelli insiti nella narrabilità della propria esistenza così come quelli insiti nel raccontare.

"Quando osserviamo qualcuno che scrive dobbiamo tener conto del processo generativo che vede evolvere quel soggetto e la sua scrittura in modo interrelato: le trasformazioni dell'una sono coordinate con le trasformazioni dell'altro" (Formenti, 2007, p. 240).

Un'altra dimensione che dà forma all'apprendimento contestuale del laboratorio è la presenza del gruppo, della voce e del punto di vista dell'altro.

La formazione autobiografica si realizza nell'intreccio di tre azioni costitutive (Formenti, 2008): scrivere leggere conversare. Allestire un laboratorio autobiografico significa, dunque, creare un contesto dialogico, uno spazio di convivenza e co-educazione. In base alle premesse fin qui esposte, la formazione autobiografica non è un'impresa solitaria e autoreferenziale, ma un'attività situata in un contesto le cui condizioni sono relazionali; ciò è coerente con l'atteggiamento epistemologico che evita di ridurre il soggetto a puro introspezionismo, per osservarlo da più punti di vista, aprendo su di esso prospettive a molteplici livelli.

Nei laboratori che allestisco alterno continuamente fasi di lavoro individuale e fasi interattive:

- attraverso momenti predisposti per leggere ad alta voce la propria storia;
- attraverso momenti di riflessione condivisa;
- attraverso compiti di scrittura "a più voci", come le eterografie, cioè scritture a partire da quelle di un altro partecipante;
- attraverso l'interazione con i racconti e i materiali estetici realizzati da altri.

Queste scelte nascono dal presupporre una costruzione intersoggettiva della realtà. È questo un apprendimento contestuale che considero fondamentale: il laboratorio ha la possibilità di rendere visibile questa dimensione, di valorizzare l'intreccio di punti di vista differenti che costruiscono la storia di un contesto professionale.

La struttura dialogica costituisce, infine, una condizione necessaria per attivare processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2009; Illeris, 2014; West, 2014).

4. Dilemmi disorientanti, conflitti e imbarazzi. Quali spazi per apprendimenti trasformativi?

Mezirow (2000) definisce trasformativo quell'apprendimento che riesce a generare cambiamenti all'interno delle cornici di riferimento, degli assunti di fondo che strutturano e orientano, in maniera implicita, il nostro essere nel mondo. Una cornice di riferimento è una predisposizione che ha dimensioni cognitive, affettive e conative; filtra le percezioni sensoriali, modella e delimita selettivamente le impressioni, le cognizioni e i sentimenti pre-disponendo così le nostre intenzioni, i nostri scopi e le nostre aspettative (Mezirow, 2000; 2009). Si tratta di acquisizioni culturali (aspettative, teorie, rappresentazioni) che si stratificano su più livelli andando a comprendere sia l'ampia dimensione sociale a cui apparteniamo, che quella dei sistemi prossimali più vicini a noi (come la famiglia) e che dunque possono essere rintracciate e interrogate nella dimensione auto/biografica. Il modo in cui si categorizzano le esperienze, le credenze, le persone, gli eventi e il proprio sé comporta strutture di assunti e aspettative su cui si basano pensieri, sentimenti abitudini. Normalmente non si ha un accesso consapevole a questi processi inconsci attraverso i quali le nostre impressioni si formano: se ne vedono solo i risultati.

L'apprendimento trasformativo può essere definito come "quell'apprendimento che trasforma le cornici di riferimento divenute problematiche allo scopo di renderle maggiormente inclusive, riflessive, aperte, capaci di discriminare e di cambiare" (Mezirow, 2009, p. 22).

Due condizioni sono dunque necessarie affinché il processo trasformativo si attivi: la percezione di un problema, di qualcosa che non funziona rispetto alle aspettative che ci orientano nel mondo, e la possibilità di connetterlo con le cornici di riferimento che danno forma al proprio orientarsi. Si tratta di condizioni che non possono essere date per scontate né prese come punti di partenza per un percorso formativo. Le cornici di riferimento, infatti, proprio perché collocate a un livello che normalmente non accessibile alla consapevolezza (e quindi alla riflessione), agiscono e strutturano lo sguardo, costruendo costantemente interpretazioni dell'esperienza che si auto-convalidano.

"Più è continuativo e intenso dal punto di vista emotivo il contesto di apprendimento e più profondamente 'incorpate' le aspettative che da esso sorgeranno: saranno queste le più refrattarie al cambiamento. L'esperienza rinforza, estende e affina le nostre strutture di significato consolidando le nostre attese rispetto a come le cose dovrebbero essere" (Mezirow, 1990, p. 7).

Per agire su questo livello occorre dunque strutturare dei vincoli che permettano l'emergere dello sguardo dei partecipanti, rendendolo, successivamente, un oggetto di lavoro e meta-riflessione (Cambi, 2003).

Solitamente, per arrivare a questo punto, cerco di partire da un'esplorazione estetico-narrativa di quelle pratiche professionali che hanno generato, per gli operatori, difficoltà, imbarazzi e conflitti. L'antropologa Marianella Sclavi (2003) elegge queste situazioni a momenti euristici preziosi e fondamentali, che offrono la possibilità di andare a rintracciare "dilemmi disorientanti" (Mezirow, 1990; 2000; 2009) che possono innescare un processo di re-visione riflessiva delle proprie premesse di fondo: "possiamo imparare 'nuove cose', acquisire nuove informazioni, avere diversi punti di vista dentro un più generale modo di inquadrare le cose (entro una certa cornice o campo o matrice percettivo-valutativa; tutti termini quasi sinonimi) oppure possiamo cambiare quel modo di inquadrarle. In tutti i casi in cui non è necessario mettere in discussione le premesse implicite va bene il primo processo, in tutti quelli in cui tentiamo e tentiamo e continuiamo a sbattere la testa contro un muro, dovrebbe nascerci un dubbio: forse devo cambiare le premesse" (Sclavi, 2003, p. 26).

Ecco un esempio di narrazione tratto da un laboratorio formativo con educatori scolastici.

Settembre 2015. Comincia la mia avventura come educatrice scolastica. È il primo giorno di scuola, il mio primo giorno di scuola di nuovo. Non conosco nessuno, tutti sono sconosciuti: bambini e maestre. Dopo un breve pellegrinaggio tra le aule arrivo davanti alla classe frequentata da A., l'alunno in carico. Le farfalle nello stomaco prendono vita. Busso, entro, mi presento, tutti mi accolgono bene: per le maestre sono una "manna dal cielo". Per A. sono solo una in più: ci sono già le sue maestre, l'insegnante di sostegno, lo psicologo, lo psicomotricista e ora ci sono anche io.

I giorni passano, la quotidianità permette a tutti di conoscerci un po' più profondamente. Sto bene a scuola, mi piace! Sto bene con A., mi piace anche se è molto faticoso. Sto bene con le insegnanti, ci stiamo sintonizzando sugli stessi canali!

[…] *Ora è tempo di stendere osservazioni, di condividerle e di progettare. Presa dall'entusiasmo mi dedico anima e corpo alla stesura dell'osservazione che, poco dopo decido di condividere con le insegnanti* […]. *Piera [la mia collega insegnante] mi dice di aver letto l'osservazione e che "alcune cose andrebbero cambiate e riscritte". Appena poso gli occhi sui fogli restituiti vedo la mia osservazione tutta pasticciata e corretta su forma e contenuto con la penna rossa!!! Il mio spiazzamento è totale! Sono arrabbiata! Forse si è confusa e pensava fosse un tema di un alunno, mi dico. Invece no.* (Anna).

In questo esempio è possibile osservare la ricchezza "disorientante" dell'esperienza narrata, che offre la possibilità di interrogare in modo riflessivo le cornici di fondo (aspettative di ruolo, rappresentazioni professionali) dell'educatrice in questione e della sua collega insegnante, proprio perché non si sintonizzano e generano un incidente di percorso. All'interno di servizi educativi si assiste alla continua necessità di portare la riflessione su questa dimensione, in cui prassi e teorie (esplicite ed implicite) possono mettersi in dialogo (Riva, 2011).

5. Conclusioni. Generare teorie locali, provvisorie e aperte al dialogo

Proporre un percorso di formazione auto/biografica significa istituire una dimensione "storicizzata" della conoscenza (di sé, della propria vita, dei saperi, valori...): gli esiti del processo non si risolvono in teorie a-temporali, modelli astratti o generalizzazioni, ma nell'avvicendarsi di percorsi, trame, incontri da cui certo possono emergere ridondanze e strutture autobiografiche sulle quali è possibile riflettere.

Eppure, in contesti formativi dove si mettono in re-visione pratiche professionali attraverso la narrazione di esperienze, la teorizzazione è indispensabile: servono cornici per mettere insieme, anche provvisoriamente, i frammenti delle storie.

La ricerca e la formazione biografica rimangono un luogo di dibattito, oltre che per lo statuto delle storie, anche rispetto a cosa significhi conoscere e rappresentare, come cioè trasformare la narrazione in una teoria o in una comprensione.

"Le teorie sono modi di mettere insieme pezzi di mondo; possono avere molte forme e avere diversi intenti (spiegare, sensibilizzare, connettere...). Ma sempre lavorano per fornire un collegamento tra lo specifico, il particolare e l'astratto, il generale. Le storie di vita sono quasi sempre orientate allo specifico e al particolare e le teorie offre loro un ponte per riferimenti più ampi, possono aiutare le storie a trovare posto nel mondo" (Plummer, 2001, p. 84).

La struttura che informa il laboratorio che ho descritto si prefigge di costruire un processo di riflessione, di rapporto vivo con l'esperienza e una postura interrogante. Le principali scelte che contribuiscono a orientare i partecipanti in questa direzione sono:

- la tensione verso una ricerca cooperativa attorno a un tema di interesse comune;

- la messa in forma dell'esperienza attraverso linguaggi estetici, che rendono aperto e spesso imprevedibile il processo di *sensemaking*;
- la rivisitazione collettiva di esperienze professionali che hanno creato momenti di difficoltà, imbarazzo e conflitto, intese come vie euristiche per rintracciare le proprie cornici di riferimento, il proprio posizionamento e il proprio "sguardo" sulla situazione.

Queste scelte comportano la rinuncia all'obiettivo di esaurire la ricerca in una teoria o modello (una spiegazione, un insieme di proposizioni collegate da nessi causali) generale, chiaro e sintetico. Come detto, il linguaggio metaforico gioca un grande ruolo all'interno del dispositivo, consentendo di mappare un'esperienza complessa illuminandone aspetti e oscurandone altri. Offre, dunque, una teoria parziale del mondo (Lakoff & Johnson, 1980) in pieno accordo con le teorie della complessità (Morin, 1995; Ceruti, 2014) per le quali ogni teoria è sviluppata da un osservatore e indissolubilmente legata al suo punto di vista.

Spesso i risultati del laboratori prendono la forma di polarità in tensione, dilemmi che rimangono tali, ma che aprono nuovi interrogativi generativi, differenti da quelli che hanno portato alla richiesta formativa. Si tratta di una conoscenza parziale, storica, contestuale, articolata e complessa, che mantiene aspetti indecidibili; come afferma Morin (1995, p. 43): "la complessità è l'opposto della completezza".

D'altra parte: quale parola ha valore pedagogico in un certo contesto? Quale narrazione innesca un cambiamento? Non è possibile dirlo a priori perché dipende da come entrerà a far parte (o meno) del mondo del soggetto. Allo stesso modo non è possibile dire a priori quale forma prenderà l'apprendimento del contesto formativo (e se ci sarà): è possibile solo allestire delle condizioni che, nelle intenzioni del conduttore, favoriscono o meno certe possibilità. Delle premesse di questo tipo, implicano, da parte del formatore, la rinuncia al controllo dei processi che innesca, la disponibilità verso l'imprevedibile e verso ciò che può spiazzare anche le proprie cornici di riferimento: "come possiamo migliorare la nostra abilità di ascoltare davvero, di ospitare l'idea che esista, anche come possibilità, una storia che noi non abbiamo anticipato, che magari contraddice le nostre aspettative?" (Andrews, 2007, p. 169).

Note

[1] Dal 1993 esiste a livello europeo una rete, *Life History and Biography in Adult Education, della European Society for Research in the Education of Adults* (ESREA, www.esrea.com) che ha dato vita a una comunità di ricercatori interessati all'utilizzo dei metodi biografici nella ricerca sociale. Fondata da Peter Alheit e Pierre Dominicé (un sociologo e uno studioso di scienze dell'educazione) è composta da persone di diversa provenienza geografica, culturale, disciplinare e dai riferimenti teorici eterogenei.

Bibliografia

Alastra, V., & Batini, F. (A cura di). (2015). *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura*. Lecce: Pensa Multimedia.

Alheit, P., & Dausien, B. (2007). Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education. In L. West, P. Alheit, A. S. Andersen & B. Merrill (Eds.), *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt: Peter Lang.

Andrews, M. (2007). *Shaping History: Narratives of Political Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bateson, G. (1984). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Oxford (England): Blackwell.

Borutti, S. (2006). *Filosofia dei sensi. Estetica del pensiero tra filosofia, arte e letteratura*. Milano: Raffaello Cortina.

Bruner, J. (1973). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
Caillé, P., & Rey, Y. (2005). *Gli oggetti fluttuanti. Metodi di interviste sistemiche*. Roma: Armando.
Cambi, F. (2003). La complessità come paradigma formativo. In M. Callari Galli, F. Cambi & M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci: Roma.
Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Brescia: Studium.
Chamberlayne, P., Bornat, J., & Wengraf, T. (Eds.). (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples*. New York: Routledge.
Clover, D. E., Sanford, K., & Butterwick, S. (Eds.). (2013). *Aesthetic practice and adult education*. Abingdon (Oxfordshire): Taylor & Francis.
Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tre teoria e prassi*. Milano: Guerini.
Formenti, L. (2007). La scrittura come medium cognitivo: riflessioni intorno all'elaborato d'esame. In D. Demetrio (A cura di), *Per una pedagogia della scrittura*. Milano: Unicopli.
Formenti, L. (2008). La composition dans/de l'autobiographie. *Pratiques de Formation. Analyses*, 55, 171-191.
Formenti, L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo (Tn): Erickson.
Galimberti, A. (2016a). Behind the scenes? Dealing with auto/biographical dimensions in a PhD research. In R. Evans (Ed.), *Before, Beside and After (Beyond) the Biographical Narrative*. Duisburg: Nisaba Verlag.
Galimberti, A. (2016b). Costeggiando/corteggiando i conflitti. Come creare condizioni di apprendimento? In B. Pasini (A cura di), *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Sant'Arcangelo di Romagna (RN): Maggioli editore.
Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research*. London: Sage.
Horsdal, M. (2014). *Telling Lives*. London & New York: Routledge.
Hunt, C. (2013). *Transformative learning through creative life writing. Exploring the self in the learning process*. Abingdon (New York): Routledge.
Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 148-163.
Knowles, J. G., & Cole, A. L. (Eds.). (2007). *Handbook of the arts in qualitative research. perspectives, methodologies, examples and issues*. Thousand Oaks (CA): Sage.
Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
Madonna, G. (2010). *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli.
Maffesoli, M. (1996). *Elogio della ragione sensibile*. Roma: Seam.
Maturana, H., & Dàvila, X. (2006). *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera.
Merril, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow, *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.
Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
Mezirow, J. (2009) Transformative learning Theory. In J. Mezirow & E. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey Brass.
Mori, L. (2011). Il conflitto costitutivo delle menti capaci di esperienza estetica. *Riflessioni Sistemiche. Rivista italiana di studi sistemici*, 4, 75-84.
Morin, E. (1995). *Introduction à la pensèe complexe*. Paris: Seuil.
Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Milano: Carocci.
Moscovici, S. (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R. M. Farr & S. Moscovici (A cura di), *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
Ong, W. J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
Pineau, G., & Le Grand, J. L. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: an invitation to Critical Humanism*. London: Sage.
Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.

Riva, M. G. (2011). Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica. *Rassegna di Pedagogia*, 18 (1-2), 161-178.

Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.

Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.

Valastro, O. M. (2009). Ateliers dell'immaginario autobiografico. In O. M Valastro (A cura di), *Scritture relazionali autopoietiche*. Roma: Aracne.

Weick, K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.

West, L. (2014). Transformative Learning and the Form That Transforms: Towards a Psychosocial Theory of Recognition Using Auto/Biographical Narrative Research. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 164-179.

West, L. (2016). Beyond our texts: telling stories and being storied. In R. Evans (Ed.), *Before, Beside and After (Beyond) the Biographical Narrative*. Duisburg: Nisaba Verlag.

SAGGI

La medicina grafica nell'educazione e nella cura della persona

di *Carola Girotti*
Educatrice – Milano Bicocca

Abstract

Nel mondo della sanità, attualmente, domina una tendenza che ha messo in secondo piano le persone – i professionisti della cura e i malati – facendo emergere le tecnologie e i farmaci.

In questo nuovo contesto le relazioni che si instaurano fra i malati e i professionisti della cura diventano fragili; il malato si sente perso e smarrito, in quanto percepisce di non essere ascoltato e compreso.

L'intento di questo contributo è di porre in relazione la narrazione grafica, espressa in forma di fumetto, con gli attuali approcci, metodi e strumenti di educazione e cura, di cui il mondo medico-sanitario si avvale. Sullo sfondo permane l'interrogativo legato alla possibilità di educare i professionisti della cura e le persone che vivono una situazione e un percorso di malattia all'interno di uno scenario narrativo dove praticare l'arte della scrittura del sé. Conseguentemente, sorge il bisogno di indagare lo strumento/linguaggio maggiormente efficace da proporre per l'educazione e la cura della persona. Il fumetto, per esempio, potrebbe rappresentare uno spazio in cui fermarsi e riflettere riguardo la propria esistenza e condizione, anche di malattia, con possibili ricadute terapeutiche e auto-educative orientate alla cura di sé.

Le biografie, narrate con parole e figure, consentono di dare una nuova forma alla propria esistenza e al proprio dolore legato alla malattia; coinvolgendo tutti gli attori, che agiscono nelle situazioni educative in processi di interpretazione e di attribuzione di significato, si fornisce loro l'opportunità di potersi pensare in modo diverso e anche prospettico e dinamico.

Sono state queste le principali domande che hanno guidato per tutto il percorso lo studio fenomenologico di tipo qualitativo inerente la *medicina grafica*, strettamente intrecciata alla *Medicina narrativa* dentro la più ampia cornice delle *Medical Humanities*.

The world of health, is currently dominated by a trend which has overshadowed people – care professionals and patients – privileging technologies and drugs. In this new context, the relationships between patients and care professionals become fragile; patients feel lost and bewildered, as they perceive to be unheard and misunderstood. The aim of this study is to relate the graphic narrative expressed in the form of comics with the existing approaches, instruments and methods of education and care, which the medical-health world uses. In the background a question remains related to the possibility of educating both care professionals and people living a situation of illness within a narrative setting in which to practice the art of writing about themselves. Consequently, there is the need to investigate the most effective instrument/language to be suggested for the education and person care. Comics, for instance, may represent a space in which care professionals and patients stop and think about their own existence and condition, disease included, with possible therapeutic and self-educational impact, addressed to self-care.

Biographies, narrated in words and pictures, may give a new form to personal existence and pain related to the disease; all the actors involved in educational situations, in processes of interpretation and attribution of meaning are given the opportunity of being able to think of themselves in a different way, prospective and dynamic, as well.

These have been the main questions that have guided all the phenomenological qualitative study regarding Graphic Medicine, closely linked to the Narrative Medicine inside the larger frame of Medical Humanities.

1. La narrazione attraverso l'arte come esperienza educativa ed emotiva

Il bisogno di narrare e di narrarsi è un'esigenza primaria dell'essere umano per dare un senso a qualsiasi evento, ad ogni emozione o sentimento. La narrazione consente al soggetto di mediare fra il mondo interiore della mente, fatto di pensieri e sentimenti, e il mondo esteriore, costituito da azioni e dallo stato delle cose osservabili; il fatto stesso di raccontare implica un processo attivo di costruzione dell'esperienza, che dipende dalle risorse personali, culturali e sociali della persona stessa.

La narrazione, all'interno della sua valenza artistica, rappresenta una forma di educazione alla sensibilità, alla creatività, all'autoconsapevolezza e all'accettazione di sé. L'utilizzo delle arti figurative in medicina e nella formazione dei professionisti della cura, all'interno di una più ampia prospettiva delle *Medical Humanities*, ha condotto alla scoperta dello strumento artistico quale mezzo efficace per supportare le figure medico-sanitarie nello sviluppo di uno sguardo che vada oltre la superficie. L'arte nel narrare, in questo senso, è riconosciuta oggi come un'attività creativa da poter proporre e utilizzare nell'ambito della cura e dell'assistenza medico-sanitaria, sia come contributo terapeutico che educativo (Di Benedetto, 2002).

È stata dimostrata l'esistenza di un legame profondo tra il narratore e il suo prodotto artistico, il quale si presta ad essere il luogo per eccellenza in cui esprimere la propria interiorità; favorisce e promuove l'espressione emotiva di sé attraverso un linguaggio che per alcuni tratti sembra essere oscuro, cupo e caratterizzato da riferimenti che il lettore difficilmente è in grado di interpretare.

Il narratore tendenzialmente si racconta utilizzando un linguaggio quasi codificato, allusivo, che necessita di rare parole e immagini per esprimere un'emozione (Evans, 2003).

Il potere del racconto risiede nell'immedesimazione e nel coinvolgimento, offrendo la possibilità di poter vivere le esperienze descritte e di poter toccare o assaporare ciò che viene mostrato. I dettagli sensoriali manifestati dalle parole e dalle immagini del narratore o dell'artista provocano nel lettore un'immersione nel mondo reale, immediata e allo stesso tempo evocativa. Le finestre dei due mondi, quello di chi scrive e quello di chi legge, si aprono su uno stesso scenario comunicativo.

Nelle *Medical Humanities* un simile processo comporta una collaborazione e una partecipazione attiva tra i professionisti della cura e il paziente, gettando un ponte che collega questi due mondi diversi, attraverso l'uso di una comunicazione simbolica che avvolge ambedue i soggetti, impegnati in una percezione sensoriale con cui rivivere i sentimenti della propria esperienza, per poi rielaborarli.

La narrazione trasforma il simbolo in uno strumento di rappresentazione immaginativa, rafforzando il processo relazionale rivolto all'esterno e la dimensione di condivisione del simbolo stesso.

All'arte, quindi, è stato conferito un valore terapeutico e auto-educativo, dal momento che la produzione artistica contribuisce alla formazione della persona ed è una forma di trasmissione della tradizione e della memoria storica ma, nel contempo, rappresenta un progetto per il futuro, una creazione innovativa rivolta al nuovo, a ciò che sarà. L'arte permette, anche, al soggetto malato di usufruire del suo potere evocativo per ri-vivere i sentimenti e le emozioni passate e per ri-dare forma ai contenuti più reconditi, personali e solitari e per proiettare in modo creativo il vissuto del paziente verso il futuro, in uno spazio e in un tempo nuovi. Sia l'arte che l'educazione, dunque, sono "punti di partenza" per l'innovazione, per l'elaborazione di idee da utilizzare per il cambiamento ed il rinnovamento della cultura, promuovendo nuovi modelli e schemi di pensiero per i professionisti della salute.

L'apprendimento, attraverso l'arte, offre infinite risorse, diventa un efficace strumento di indagine e di comprensione della realtà, dell'ambiente fisico, psicologico e relazionale in cui l'individuo è inserito.

L'arte è il mezzo più immediato ed efficace ideato dall'uomo per potenziare la creatività, cioè quella particolare facoltà dell'intelligenza che gli consente di elaborare soluzioni sempre nuove ai problemi, così come rende possibili attività immaginative, di ricerca e di esplorazione. Svolge anche la funzione di rendere originale e irripetibile l'espressione individuale e di migliorare la capacità di

adattamento nelle diverse situazioni. Nell'esperienza educativa tutto questo apre spazi, sempre nuovi, per i contributi personali e, di conseguenza, richiama le risorse più intime del soggetto nei processi di apprendimento, coinvolgendolo completamente.

L'utilizzo dell'arte ha la caratteristica peculiare di modificare profondamente chi è coinvolto nel processo di creazione, perciò questo implica inevitabilmente determinati riscontri dal punto di vista educativo (Manca, 2000).

L'arte nel narrare rappresenta un importante strumento per favorire lo sviluppo della capacità di stare e operare nell'incertezza, dal momento che l'ambiguità costituisce una prerogativa non solo delle pratiche di cura e di assistenza ma, anche, di quelle prettamente cliniche. All'interno di questa prospettiva, il paradigma narrativo è declinato nel linguaggio dell'arte, dove la dimensione estetica s'intreccia con la dimensione educativa, legando momenti ed eventi diversi per ridare senso e significato alle biografie esistenziali che appaiono fragili.

Nelle *Medical Humanities*, acquisire la componente emotiva diviene un obiettivo educativo e un requisito indispensabile per ogni professionista della salute affinché possa gestire e regolare le proprie emozioni nelle diverse situazioni relazionali. Le narrazioni e i loro contenuti sono elementi essenziali e unici per poter divenire consapevoli su un piano emotivo e identitario (Dallari, 2015).

2. Le immagini nella cura

Le storie grafiche creano un immaginario dove il paziente possa rappresentare autenticamente la propria esperienza e il proprio vissuto, rendendola visibile all'esterno e condividendola con altri; implicano la selezione di elementi legati alla propria esperienza, inserendoli in un in un ambiente credibile e concreto. In questo modo si dà voce alle emozioni, ai propri stati d'animo e alle proprie angosce.

L'efficacia della medicina grafica viene ricondotta al potere delle immagini, in quanto la mente umana predilige tendenzialmente i contenuti visivi. Recenti ricerche, condotte da Giacomo Rizzolatti e Corrado Sinigaglia (2006), confermano la capacità del cervello di processare le immagini in modo più efficiente e veloce e la sua maggiore disposizione a lasciarsi ingaggiare da simili elementi figurali rispetto a qualsiasi altro contenuto. Le immagini possono essere universali, immediate e dirette, orientate ad emozionare il fruitore, provocando reazioni empatiche mediante l'attivazione dei neuroni a specchio. Di conseguenza, esse giocano un ruolo centrale nell'indirizzare le scelte, i comportamenti, le credenze e i valori (Morales, 2004).

Sulla base di tali evidenze, le immagini costituiscono il contenuto preferito da qualsiasi persona, perciò la narrazione rappresenta il format preferito per vivere, pensare, ricordare e immaginare.

Il pensiero narrativo, infatti, è alla base del pensiero di ogni individuo, il quale costituisce la propria identità sulla base dei processi narrativi che spesso sono di natura visiva. Gli elementi visivi, quindi, hanno un potere narrativo, ma non sempre raccontano una storia se non sono stati creati per ottenere uno scopo simile.

Per orientarsi nel mondo dell'immagine e degli immaginari è opportuno considerare cinque criteri di valutazione di ogni narrazione visiva:

1. Attrattività: indica il grado di seduzione dell'immagine, ossia la sua capacità di attirare lo sguardo, l'attenzione;
2. Memorabilità: indica il grado di incisività delle immagini, la loro capacità di essere uniche ed essere ricordate facilmente e per un lungo periodo;
3. Chiarezza: indica il grado di chiarezza e di rapidità con cui vengono presentati i suoi contenuti, ossia il grado di facilità di comprensione;
4. impatto estetico: indica la capacità di un'immagine di rappresentare in modo credibile una porzione della realtà: di creare *ex-novo* o di riprodurlo;

5. forza drammatica: indica il suo grado emotivo, la sua capacità di trasmettere un'emozione particolare o una tensione.

Un racconto visivo può essere composto da fotografie, utilizzate singolarmente o in sequenza, con o senza testo; da grafiche, quali infografiche, disegni grafici e disegni fatti a mano con la tecnica di *scribing* o *graphic recording*; da video o da un mix dei vari media (Gottschall, 2014). Il medico e con lui i vari professionisti della cura per realizzare una storia grafica in modo efficace devono necessariamente conoscere l'ambiente visivo del proprio paziente; in particolare, essi devono riconoscere quali immagini il soggetto è abituato a vedere, in quale situazione e in quale contesto e, infine, con quale tipo di immagine non viene quasi mai in contatto e per quale motivo.

Ogni racconto visivo su uno *script* o *visual writing* definisce la *core-story*, ossia una fusione acronica e complessa tra gli oggetti della narrazione interna, della narrazione esterna e della percezione degli altri, che per essere narrativa deve rispettare, anche in una sola immagine, lo schema narrativo canonico che prevede la presenza di un protagonista/eroe, dell'avversario, del trauma, dell'aiutante, dell'oggetto magico e del tesoro. Il prodotto narrativo che si ottiene è una *core-story* coerente e credibile, proiettata all'interno di un "pezzo" di mondo, intrinseca di emozioni e rivolta verso gli altri per chiedere a loro di emozionarsi, di immedesimarsi e di credere. Una narrazione visiva richiede la scelta del *medium* più adeguato per far vivere agli altri l'esperienza rappresentata; la medesima scelta spazia dall'uso della fotografia ai video, dai disegni alle grafiche o a tutti questi elementi utilizzati insieme (Roam, 2005).

In sintesi, la medicina grafica aiuta i professionisti della cura a leggere il paziente e a comprendere le sue ragioni e le sue motivazioni, i suoi valori e le sue paure, i suoi miti; in seconda istanza facilita la comprensione dei temi, dello schema narrativo, della *plot* e del conflitto che caratterizzano il suo immaginario; in ultimo, lo guida nella scelta dei media appropriati, quali i set di storie, gli strumenti e i processi per delimitare e raccontare la propria esperienza (Fontana, 2009).

3. Le ricadute educative e terapeutiche delle patografie in ambito medico-sanitario

Il significato della malattia è influenzato dalle pratiche narrative che pongono in primo piano le persone che vivono la malattia, le loro famiglie e i professionisti della cura. Le storie di malattia fanno riferimento all'esperienza personale e alla percezione soggettiva, ossia alla *illness*, che ciascuna persona ha della propria malattia, cioè del *disease*, e costituiscono una specifica competenza insostituibile e preziosa, anche per gli operatori medico-sanitari. La medicina è il luogo dove si svolge normalmente la vita quotidiana, il luogo di sofferenza e di ritorno alla speranza, di dolore e di stanchezza di vivere, di paura e di incertezza, perciò essa rivendica il bisogno di conoscere il punto di vista di chi vive questi momenti.

Leggere una storia di malattia non è solo un atto terapeutico ed educativo, ma significa conferire dignità a quelle parole. Una storia ha valore perché è una testimonianza che esprime, implicitamente o esplicitamente, il fatto che il narratore possa raccontare, non ciò che gli altri vorrebbero sentire, ma ciò che egli stesso considera vero perché l'ha vissuto (Bert, 2007; Castiglioni, 2015; Masini, 2005; Moja & Vegni, 2000; Zannini, 2008).

L'esperienza di trasformare un testo in una storia grafica offre un'occasione preziosa per contestualizzare i dati clinici, i bisogni, le domande di salute, e per rendere visibile l'unicità delle storie narrate dalle persone; permette altresì di vedere "con gli occhi degli altri". Questa affermazione acquisisce maggior rilievo se si considera il fatto che troppo spesso il linguaggio che viene utilizzato nei contesti medici non racconta la vita, non evoca l'incertezza, le differenze, la paura, le emozioni.

La medicina narrativa, mediante l'utilizzo di storie grafiche, invece, fornisce testi e immagini, parole ed emozioni che si incontrano e che riconoscono il loro valore reciproco, per poi diventare fonte di conoscenza vitale. L'incontro è possibile, urgente e necessario.

Il processo di trasformazione delle storie di malattia in forma grafica offre ai soggetti di cura la possibilità di vedersi rappresentati in un'opera d'arte; i fumetti, infatti, sono la testimonianza di un'esperienza vissuta e rielaborata; sono la memoria della fatica, del dolore, della speranza, di ciò che si prova vivendo una storia di malattia, sia come paziente che come *caregiver* e operatore.

L'atto narrativo e artistico di leggere prima un testo e, successivamente, di trovarsi davanti ad un foglio bianco per disegnare una storia raccontata da altre persone, permette all'artista di vivere passo per passo, momento per momento, la storia stessa, sentendosi protagonista ed immedesimandosi nei vari personaggi coinvolti.

Il dare una forma al dolore con i tratti che la malattia lascia su un foglio bianco, è un'attività artistica che tocca la parte più emotiva dell'artista, il quale si sente immerso nella storia, senza saper più delineare la linea che separa il narratore dall'artista stesso.

La rappresentazione visiva di un percorso di malattia fornisce l'opportunità di educare o di essere educati alla fragilità insita nella condizione del paziente, dei *caregivers* e dei professionisti della cura, dal momento che si crea, attorno ad una siffatta narrazione, una comunità che condivide lo stesso destino.

All'interno di questo processo di solidarietà, la malattia diventa una risorsa, in quanto alimenta in ciascuno il desiderio di ricercare nuovi mondi e l'impegno nella ricerca di senso (Castiglioni, 2015).

Le storie grafiche sono un *medium* con cui potersi esporre alla vita, pensando alla propria esistenza e comunicandola con la trasformazione dei vissuti più profondi in un'esperienza creativa volta a scoprire nuove espressioni. Il paziente non richiede solo di essere curato e di ricevere assistenza, ma ha bisogno che la sua malattia, oltre che dolore, possa diventare un arricchimento grazie alla presa di coscienza delle fragilità ad essa annesse.

I segni grafici sono il risultato di un gesto delicato e creativo, ma per nulla scontato; la cura diviene così un esercizio di grande creatività per poter vivere i limiti imposti dalla malattia stessa e per trovare le opportunità che si celano dietro ad essa. In questo modo la fragilità della malattia diventa una virtù che necessita non solo di essere trattata o curata, ma richiede un percorso in grado di condurre il soggetto malato ad una accettazione della sua condizione.

La malattia, dunque, non rende fragili, bensì rivela le fragilità, che nelle patografie possono trovare un luogo in cui essere raffigurate e, di conseguenza, essere viste da tutti. Ed ecco che i segni grafici, oltre a disegnare le storie di malattia, si prendono cura delle parole e delle immagini che ne costituiscono la loro narrazione, rispondendo al bisogno di essere con gli altri e di poter trovare qualcuno (il lettore) che dia un senso alla storia raffigurata (Manca, 2000).

La malattia può essere vissuta come una potente sorgente di fragilità, ma con l'utilizzo delle patografie grafiche può essere fonte di creatività, di apertura di orizzonti e di condivisione, fronteggiando la paralisi che comporta la situazione di malattia. Il paziente si trova così a vivere un'esplorazione critica della propria condizione, un'apertura costitutiva al possibile, una richiesta diffusa di riconoscimento del proprio percorso di malattia. In tale prospettiva i pazienti devono potersi "appoggiare" alle strutture sanitarie, ricavando risorse per la guarigione invece che vincoli.

La medicina narrativa non è e non dovrebbe essere una tecnica che si insegna, bensì è la cultura dello sguardo e dell'attenzione; l'ascolto, perciò, richiede soprattutto un modo di essere, non occasionale, non costruito, ma normale, quotidiano.

La medicina grafica, oltre ad offrire prospettive sempre più ampie di sopravvivenza, pone la qualità della vita ed il mantenimento della speranza al centro della propria direzionalità, per migliorare lo stato di salute mentale delle persone e per facilitare la capacità di affrontare terapie impegnative e complesse.

All'interno di questa cornice, le patografie si propongono come un possibile strumento finalizzato a promuovere la salute e a garantire l'equilibrio di tutti coloro che sono impegnati in una storia di malattia (Squier, 2008).

4. L'utilizzo del fumetto per riscrivere il sé dei pazienti e dei professionisti della cura

La narrazione utilizza numerose e varie modalità, quali scrivere poesie o romanzi, disegnare, creare un fumetto o, anche, solo scattare una fotografia, per costruire e definire la propria biografia esistenziale.

Le parole e le immagini, indipendentemente dalla forma scelta, rappresentano due elementi essenziali e centrali di qualsiasi testo narrativo, in quanto costituiscono dei mattoncini per poter costruire la struttura portante, nella quale vengono poste in relazione una serie di connessioni narrative.

Il fumetto è una forma grafica del racconto, che si esprime attraverso un codice iconico e verbale, seguendo una linea narrativa. Un simile linguaggio riduce due aspetti fondamentali della lingua umana: da un lato, il testo che rimanda al codice verbale, dall'altro, l'immagine, in riferimento al codice iconico legato alla percezione visiva della situazione comunicativa.

Risulta, quindi, evidente l'inevitabile presa in considerazione della semiotica, nella misura in cui il fumetto si presenta come un linguaggio di segni figurativi e di segni grafici. Si tratta di comprendere la procedura con cui il parlante produce i segni e la modalità con cui l'ascoltatore li riceve e li decodifica.

In questo quadro, i fumetti acquisiscono un notevole spessore, in quanto diventa sempre più urgente per l'universo medico-sanitario interrogarsi sui linguaggi della cura e della *care*; in particolare, occorre focalizzarsi sulle metafore, in grado di accompagnare al meglio il percorso terapeutico, garantendone l'efficacia.

I curanti dovrebbero sempre di più valorizzare le categorie e i metodi della medicina narrativa, acquisire sempre maggiori competenze semiotiche per co-costruire insieme al paziente la storia di cura e di *care*, efficace per il paziente, capace di aprire alle figure sanitarie nuove prospettive sistemiche, ampliando il modo di vedere e raccontare il paziente e la malattia.

Le storie grafiche di malattia, in tal senso, possono favorire una nuova alleanza terapeutica che non pone problemi di tempi e di costi ma, al contrario, li migliora; esse richiedono piuttosto un cambiamento concernente le modalità di produzione del sapere e delle pratiche sanitarie.

Nel corso degli ultimi cent'anni, i fumetti si sono evoluti a tal punto che oggi sono considerati una legittima forma letteraria. Il potere dei messaggi visivi intrinsechi ai fumetti trasmette un'immediata comprensione viscerale, in un modo e con una portata che i classici testi non sono capaci di garantire.

Il valore straordinario legato all'immaginazione suscitata dai fumetti è ricondotto al connubio tra immagini e parole, che combina il testo con le figure. In tale accezione, il fumetto viene definito "*imagetexts*", con riferimento ad una rappresentazione in cui le immagini (figure) e le parole (testo) agiscono all'interno e al di fuori dell'uno e dell'altro codice, vale a dire quello visivo e quello verbale.

L'utilizzo dei fumetti nelle *Medical Humanities* prende vita e si concretizza a partire dal 2009 con Michael Green, un professore della Penn State College of Medicine, che introdusse al quarto anno di medicina un corse elettivo, dal titolo *Graphic Storytelling and Medical Narratives*, all'interno del quale promosse l'utilizzo dell'arte sequenziale come *medium* educativo e formativo (Green, 2009). Secondo Green i fumetti combinano sinergicamente parole e immagini per narrare storie e sono un efficace veicolo per aiutare gli studenti a raccontare le varie esperienze di corsia da loro stessi vissute durante il tirocinio, che spesso portano con sé risvolti drammatici e profondi.

Questo nuovo modo di formare ed educare i professionisti che operano in contesti medico-sanitari sembra fornire una risposta positiva all'esigenza di conferire un significato ai cambiamenti trasformativi che devono affrontare gli studenti di medicina durante la loro carriera, affinché vengano rielaborati sia su un piano personale che professionale. Il potere del fumetto si manifesta quale stimolo per esprimere ciò che difficilmente viene raccontato con il solo uso delle parole, costituendo uno strumento molto importante nella formazione e nell'educazione dei professionisti della cura (Green, 2015).

I fumetti permettono di avvicinare un vasto e diversificato pubblico e trovare informazioni corrette sul tema della malattia e della salute, che risulta essere assai vasto e complesso da spiegare a qualsiasi persona, indipendentemente dalla sua formazione di provenienza.

La differenza fondamentale, tra le immagini del fumetto e quelle stampate sui libri di testo, è data dal fatto che lo scopo di queste ultime consiste nel continuare o nel rendere più comprensibile il testo che accompagnano, senza appesantirlo; ma sono altresì immagini a sé stanti, che a volte potrebbero non essere comprensibili se estratte dal contesto.

I fumetti, invece, si basano sul racconto sequenziale di una storia, con un proprio linguaggio, in cui la somma totale di tutti gli elementi è diversa da ogni elemento preso singolarmente.

Le storie grafiche di malattia svolgono un importante ruolo, anche, nell'auto-educazione dei pazienti, che possono conoscere meglio la loro malattia e trovare una comunità di persone colpite in modo simile. L'accostamento dell'immagine al testo aumenta l'interesse verso la raccolta d'informazioni relative alla salute, rendendole accessibili a chiunque, compresi tutti coloro che hanno una bassa alfabetizzazione. Queste immagini esplicative, che si accostano alle parole, aiutano i pazienti e le loro famiglie a capir meglio cosa aspettarsi da una certa malattia.

I professionisti della cura, a tal scopo, potrebbero utilizzare parti di un libro a fumetti per descrivere la diagnosi e la prognosi e per guidare il paziente nella scelta del trattamento. La lettura di un fumetto fornisce al paziente qualcosa di visivo e concreto su cui concentrarsi, distogliendo l'attenzione dalla malattia stessa e diminuendo così l'ansia (Hampton, 2012).

5. L'approccio fenomenologico qualitativo attraverso la medicina grafica

La Struttura Complessa di Oncologia dell'Azienda Ospedaliera della Provincia di Lecco, nel periodo compreso fra luglio 2012 e maggio 2013, ha intrapreso una sperimentazione di Medicina Narrativa al fine di migliorare l'orientamento al paziente attraverso la raccolta delle esperienze di malattia e di supportare le persone che, a vario titolo, intervengono durante il percorso di cura, per ridurre il possibile *burn-out*, per aumentare la consapevolezza del significato e dell'importanza del proprio ruolo e per instaurare un clima più coeso e di maggiore sostenibilità per il contesto medico-sanitario.

Lo studio intrapreso si era proposto di raccogliere 50 storie di pazienti oncologici in cura presso l'Azienda Ospedaliera della Provincia di Lecco e di associarle, là dove era possibile, con le narrazioni dei rispettivi *caregiver* e dei professionisti di cura, per poter effettuare un confronto tra le diverse visioni.

La sperimentazione è stata realizzata con un progetto suddiviso in quattro fasi. Nella prima fase è stato somministrato un questionario a medici, infermieri, psicologi, operatori socio-sanitari e volontari della Struttura Complessa di Oncologia, un questionario semi-strutturato per analizzare il clima organizzativo interno e valutare il contesto in cui progettare la sperimentazione di medicina narrativa. L'analisi di clima organizzativo è stata realizzata nei mesi di Luglio ed Agosto 2012, attraverso un questionario di 62 domande, elaborato con l'obiettivo di indagare il profilo professionale, l'analisi di clima e il rapporto con i pazienti. Il questionario è stato somministrato dal personale dell'Ufficio Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane, Azienda Ospedaliera della Provincia di Lecco, compilato in anonimato e, successivamente, analizzato mediante una statistica descrittiva.

Nella seconda fase sono state svolte due giornate di formazione dedicate al tema della Medicina Narrativa e alla presentazione del progetto. L'obiettivo dell'intervento formativo è stato quello di creare nelle varie figure di cura una consapevolezza sull'importanza della Medicina Narrativa, chiarirne il suo significato, condividere gli obiettivi e la struttura del progetto ed illustrare gli strumenti da utilizzare durante la sperimentazione (narrazioni a schema libero per i pazienti e i *caregivers*; cartelle parallele per gli operatori della cura e i volontari).

Nella terza fase, il personale dell'Ufficio Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane dell'Azienda Ospedaliera della Provincia di Lecco ha iniziato l'arruolamento dei pazienti, sul cam-

po, distribuendo una lettera informativa ed esplicativa delle finalità del progetto e accompagnando le persone a comprendere, attraverso una spiegazione in presenza, il significato della sperimentazione.

La compilazione delle storie è avvenuta secondo uno schema libero (foglio bianco), senza alcuna formulazione di domande precostituite, per permettere l'espressione incondizionata della persona. La scrittura delle storie non è stata effettuata nel reparto di Oncologia, ma a domicilio, un setting decisamente diverso, che ha favorito una maggiore intimità e senso di protezione nel narrare la propria esperienza di malattia. Le narrazioni sono state successivamente consegnate al personale dell'Ufficio Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane.

Ai diversi professionisti della cura, impegnati nel percorso di cura, sono state segnalate le persone che, di volta in volta, venivano incluse nello studio, al fine di attivarli nella scrittura della cartella parallela.

Le cartelle parallele sono state strutturate secondo i seguenti punti di attenzione:

- Ciò che si prova nel relazionarsi con il paziente/caregiver;
- Aspettative del paziente/caregiver sull'operato dei professionisti di cura;
- Il vissuto della malattia del paziente/caregiver;
- Obiettivi che i professionisti si pongono verso il paziente/caregiver.

Laddove c'è stata disponibilità, è stato richiesto anche al *caregiver* di rilasciare la propria narrazione sulla sua esperienza con il vissuto di malattia del proprio familiare e/o amico.

Nella quarta fase, al termine della raccolta, le storie sono state processate attraverso un'analisi qualitativa mediante software Nvivo, strumento che permette di quantificare le frequenze dei termini più utilizzati e costruire, quindi, dei *clusters* di indagine.

Gli operatori della cura che hanno aderito al progetto sono stati cinque medici oncologici (45%) con 29 storie, 15 infermieri (94%) con 157 storie e due operatori socio-sanitari (50%) con sette storie per un totale di 183.

I pazienti reclutati sono stati 65 e le storie consegnate sono state 51, pari al 78%. Le narrazioni degli operatori di cura hanno evidenziato che, nel 57% dei casi, la relazione con il paziente è positiva, perché il 39% dei pazienti manifesta una buona disposizione nei loro confronti e il 36% ha la possibilità di parlare di argomenti distanti dalla malattia. Riguardo alle aspettative future dei pazienti, il 41% degli operatori sanitari percepisce che, nel 41% dei casi, il paziente desidera guarire, nel 31% convivere con il tumore e la terapia, il 17% stare con la famiglia e l'11% non pensa al futuro. Rispetto agli obiettivi nella gestione del processo di cura, il 63% dei professionisti ha indicato di voler mettere a disposizione dei pazienti sostegno professionale (27%) e una relazione di fiducia e di attenzione (26%). Le narrazioni, inoltre, si sono dimostrate coerenti con i risultati ottenuti dall'analisi di clima. Dall'analisi delle narrazioni dei pazienti è emersa una grande soddisfazione per le cure ricevute e la relazione con l'equipe (83%), per l'organizzazione del servizio e il rispetto dei tempi. Il progetto di Medicina Narrativa ha aiutato i pazienti durante il processo di cura. Scrivere e sapere che il curante era lì ad ascoltarli, senza giudicare, li ha fatti sentire meno soli e liberi di far cadere la maschera che spesso indossano per mostrare il loro vero sé.

Successivamente, nel periodo compreso fra settembre e dicembre 2015, il progetto di Medicina Narrativa è stato oggetto a ulteriori sviluppi attraverso la conduzione di uno studio qualitativo con approccio narrativo grafico, utilizzando una storia dei pazienti oncologici, che avevano aderito al progetto di Medicina Narrativa.

Questo studio ha utilizzato una storia dei pazienti oncologici, che avevano aderito al progetto di Medicina Narrativa della Struttura di Oncologia dell'Azienda Ospedaliera della Provincia di Lecco, progetto che è stato svolto fra luglio 2012 e maggio 2013.

La domanda di ricerca era la seguente: "È possibile tradurre in forma grafica, una narrazione di malattia dei pazienti che hanno partecipato al progetto di Medicina Narrativa della Struttura di Oncologia dell'Azienda Ospedaliera della Provincia di Lecco?".

Lo studio si proponeva di indagare la possibilità di utilizzare un approccio narrativo grafico, da poter proporre e usare come contributo terapeutico ed educativo nell'assistenza medico-sanitaria.

Ci si proponeva di sondare se le storie di malattia potevano essere tradotte in forma grafica e di verificare la fattibilità dell'approccio narrativo grafico nei percorsi sanitari educativi e formativi.

Il disegno di ricerca è stato di tipo qualitativo, con l'approccio narrativo grafico, attuato attraverso la traduzione e creazione di una narrazione di una paziente affetta da malattia oncologica.

La storia scelta, per essere narrata in forma grafica, doveva contenere il punto di vista personale, dei *caregivers* e dei professionisti della cura; la percezione della malattia vista attraverso l'utilizzo di metafore; gli aspetti sia positivi che negativi legati all'esperienza di malattia; il cambiamento della consapevolezza del vissuto, all'interno dei contesti di vita familiare, sociale e ospedaliera.

La narrazione individuata racconta il viaggio esistenziale di una donna di 52 anni, narrata dalla paziente stessa, da quattro infermieri e da un medico; era la più significativa per poter rappresentare graficamente quello che Good (2006) chiama "rottura biografica" della propria esistenza.

È stata creata una storia grafica utilizzando il format del fumetto dal titolo *La luce colora le ombre scure e dolorose della malattia oncologica*.

L'utilizzo del fumetto ha reso possibile la rappresentazione del vissuto interiore della paziente; le immagini e le parole della storia grafica sono disposte sul foglio per mostrare le ombre scure e dolorose che la malattia comporta e, infine, per dimostrare come nel dolore si possa trovare quella luce in grado di colorare la vita.

Le immagini illustrano la vita della donna prima e dopo la malattia e l'intero iter compiuto dalla paziente, la quale dopo aver riscontrato la presenza di un carcinoma alla mammella sinistra, viene operata e sottoposta a dei cicli di chemio-terapia; quando tutto sembra finito, dopo quattro anni, il cancro, come un fulmine a ciel sereno, ricompare e alla donna viene prescritta una cura che prevede l'assunzione di un farmaco, il cosiddetto "farmaco intelligente".

I disegni del fumetto permettono, inoltre, di illustrare tutte le sfere dell'esistenza quotidiana della donna: le sue passioni, come il viaggiare in camper; la sua dimensione familiare all'interno della quale svolge un ruolo attivo sia come casalinga che come moglie e madre di due figli; non mancano le figure riferite al contesto sociale, come la rete di amicizie, all'interno della quale c'è chi la circonda di energia positiva o chi di energia negativa.

È stato possibile poter mettere in luce su un piano iconico le diverse reazioni avute dai *caregivers* che hanno preso parola in tale storia. In particolare, il marito che inizialmente si è mostrato vicino e premuroso, pronto ad accogliere la moglie malata in un abbraccio ma, che poi, è stato incapace di supportare la moglie durante la recidiva della malattia oncologica, poiché si è ammalato di diabete; inoltre, il marito ha assunto la convinzione di aver contratto il diabete per l'esagerata quantità di dolci che ha mangiato per trovare una forma di reazione al vissuto di malattia della moglie, al fine di rimanerle accanto e supportarla. I figli, invece, sono stati rappresentati in una espressione tranquilla e sorridente, anche nel momento in cui chiedevano alla propria madre quando sarebbe dovuta andare in ospedale, trasmettendo così il messaggio che la donna era riuscita a rassicurarli, nonostante la tensione che una simile malattia diffonde nel clima familiare.

Alcune vignette sono state dedicate alla vita sociale e alle persone con cui la donna poteva parlare della malattia, in quanto si sente ascoltata, come con le sue cugine, e quelle con cui ha deciso di "non scegliere", vale a dire quelle persone che non erano disposte ad ascoltarla, quelle che le dicevano che era colpa sua se si era ammalata, oppure quelle che provavano compassione.

Le immagini contenute in questa storia grafica ritraggono anche il setting medico-sanitario, dalla vista esterna dell'ospedale alla struttura interna di Oncologia, disegnando la paziente durante le varie visite previste.

Sono state, inoltre, mostrate le interazioni e gli scambi di battute tra la paziente e i vari professionisti della cura, arricchendo il tutto con un pizzico di ironia finzionale, che ha alleggerito il contenuto pesante e drammatico, determinato inevitabilmente dalla trama narrativa della vicenda. A ciò va aggiunto il fatto che il fumetto ha consentito di rendere chiaro anche il non verbale che caratte-

rizza i dialoghi tra i diversi personaggi che si incontrano: la forma della nuvoletta consente di individuare e di differenziare le parole che vengono dette e quelle "non dette".

I segni grafici lasciati sul foglio bianco dalla matita illustrano le paure e le angosce vissute dalla paziente e allo stesso tempo la serenità e la voglia di vivere trasmessa dagli operatori sanitari.

L'utilizzo di metafore, come la raffigurazione dei deserti della mente, generati dal termine "carcinoma alla mammella sinistra", o il disegno dell'ambiente polare con i pinguini vissuto dalla paziente durante l'operazione, facilita il lettore a comprendere la dimensione più profonda e dolorosa di un'altra persona, facendo risuonare le corde dell'empatia. Le metafore illustrate all'interno del fumetto esprimono un'elevata rilevanza comunicativa, in quanto consentono al ricercatore di poter esprimere quello che gli risulta difficile esternare verbalmente, mediante la produzione di immagini mentali vivaci e dinamiche sconosciute dal linguaggio letterale.

La scelta delle metafore da rappresentare nella storia grafica è determinata dall'individuazione delle metafore maggiormente narrate dalla paziente nel suo testo scritto.

I risultati ottenuti permettono di affermare che è possibile tradurre in forma grafica una narrazione di malattia oncologica, anche laddove il disegnatore, che sia il paziente, il *caregiver*, il professionista della cura, fosse un neofita nell'arte figurativa.

Le storie grafiche, infatti, non devono dimostrare le capacità artistiche della persona, bensì devono porsi come strumenti utili nel processo terapeutico ed educativo della cura e dell'assistenza medico-sanitaria.

Il fumetto crea un connubio tra la sfera della realtà e quella della finzione, rendendo la storia più avvincente e facendo emergere degli spiragli di luce, che illuminano le parti più dolorose e scure che la malattia comporta. Le pagine trasmettono e incoraggiano la speranza di guarigione e la forza di vivere, affrontando e abbattendo le barriere innalzate dalla malattia.

La ricerca futura potrebbe avere altri ambiti quali, il miglioramento dell'empatia e delle capacità di osservazione e di diagnosi; l'accrescimento della consapevolezza sulle problematiche rilevanti nel vissuto della malattia, compresa la diagnosi e la prognosi; l'utilità della lettura del fumetto per i pazienti, nonché la sua influenza sul rapporto operatore della salute e paziente.

In conclusione, la chiave per realizzare le storie grafiche di malattie sta nel gesto delicato della creatività, che si può esprimere con una matita, grazie al quale i piani interpretativi della vita si intrecciano e creano una nuova storia, che accompagna la persona malata in questo viaggio, lasciando il dolore sullo sfondo.

Bibliografia

Bert, G. (2007). *Medicina narrativa. Storie e parole nella relazione di cura*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.

Castiglioni, M. (A cura di). (2015). *Figure della cura. Gesti, immagini, parole per narrare*. Milano: Guerini Scientifica.

Castiglioni, M. (2016). *La parola che cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Dallari, M. (2015). Prefazione. In M. Castiglioni (A cura di), *Figure della cura. Gesti, immagini, parole per narrare*. Milano: Guerini Scientifica.

Di Benedetto, A. (2002). *Prima della parola: l'ascolto psicoanalitico del non detto attraverso le forme dell'arte*. Milano: FrancoAngeli.

Evans, M. (2003). Roles for literature in medical education. *Advances in Psychiatric Treatment*, 9, 380-386.

Fontana, A. (2009). *Manuale di Storytelling. Raccontare con efficacia prodotti, marchi e identità d'impresa*. Milano: Rizzoli ETAS.

Good, B. J. (2006). *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*. Torino: Einaudi.

Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare*. Milano: Bollati Boringhieri.

Green, M. J. (2015, June). Comics and Medicine: Peering Into the Process of Professional Identity Formation. *Academic Medicine*, 90, 6, 774-779.

Green, M. J. (2009). Graphic storytelling and Medical Narratives. *International Journal Healthcare & Humanities*, 3, 3, 1.

Hampton, T. (2012). Health-related content in daily newspaper comic strips: a content analysis with implications for health education. *Medical News & Perspectives*, 307, 16.

Manca, G. (2000). Contributi dell'arte alla formazione della persona: alcune considerazioni pedagogiche didattiche. In G. F. Mulas, (A cura di), *Itinera: studi in memoria di Enzo Cadoni*. Sassari: EDES Editrice Democratica Sarda.

Masini, V. (2005). *Medicina narrativa: comunicazione empatica ed interazione dinamica nella relazione medico-paziente*. Milano: FrancoAngeli.

Moja, E., & Vegni, E. (2000). *La visita medica centrata sul paziente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morales, P. (2004). *Narrare con le immagini*. Roma: Dino Audino.

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Roam, D. (2005). *Sul retro del tovagliolo*. Milano: Vallardi.

Squier, S. M. (2008). Literature and medicine, future tense: making it graphic. *Literature and medicine*, 27, 2, 124-152.

Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

SAGGI

La felicità della scrittura. Suggestioni antologiche di Natalia Ginzburg

di *Manuela Ladogana*
Università degli Studi di Foggia

Abstract

La cura di sé, intesa come riscatto di uno spazio personale entro cui comprendere e ricomporre i costrutti della propria identità, è un'emergenza (e un'esigenza) formativa assai recente e la pedagogia, "che è sapere-di-cura, fissa proprio nella cura una delle sue categorie fondamentali" (Cambi, 2006, p. 107).

Tra le pratiche formative più incisive per promuovere la *cura sui* si vuole evidenziare, in questa sede, il particolare valore che è insito nella *scrittura di sé* intesa come processo di ricerca, di scavo interiore, che non si basa sul puro ri-esperire ma è un rivivere, un riscoprire e re-interpretare, eventi e azioni del passato, relazioni e affetti per rintracciare, riannodandole, le coordinate storiche ed emotive del percorso esistenziale di una persona, in qualunque età della vita (Demetrio, 1996).

D'altronde, l'atto di tramandare le proprie storie è da sempre presente in tutte le civiltà: "Il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità […] il racconto è come la vita" (Barthes, 1969, p. 7). Di più, è esso stesso "procedura per costruire la vita" (Bruner, 1987, p. 4).

Nello specifico, nel saggio si fa una incursione suggestiva, a tratti pedagogica, in alcuni scritti di Natalia Levi Ginzburg (1916-1991), in occasione del centenario della sua nascita, proponendo una selezione di frammenti dei brani letterari che più significativamente mettono in luce la complessa biografia della scrittrice piemontese. Una biografia profondamente dolorosa e infelice che rintraccia, però, nella scrittura l'unica ancora di salvezza possibile per tenere insieme, intrecciandoli, i fili della propria esistenza, ricomponendo in tal modo un'identità altrimenti frantumata.

Gli 'attraversamenti' antologici proposti si offrono, allora, come preziosa occasione di riflessione *anche* pedagogica, configurandosi – direbbe Franco Cambi, riprendendo a sua volta il pensiero di Hanod e Foucault – come "esercizi spirituali" per tenere viva la 'cura' (di chi narra/scrive e di chi ascolta/legge) al fine di favorire la formazione di un soggetto in quanto *persona*, sviluppando l'*ànthropos*, appunto (Cambi, 2010).

Self-care, understood meant as redemption of personal space where to understand and reconstruct constructs of identity, is a very recent emergency (and a need as well) in the field of education, so pedagogy, "which is knowledge-of-care, establishes care just like one of its key categories" (Cambi, 2006, p. 107). Among the most effective educational practices to promote self-care, it is very useful to highlight, here, the particular value that is inherent in self-writing as a process of research, inner excavation, which is not based simply on re-experiencing but it implies to relive, rediscover and re-interpret events and actions of the past, relationships and affection to trace and link again, historical and emotional coordinates of the existential journey of a person, at any age of life (Demetrio, 1996). On the other hand, the act of passing on stories has always been present in all civilizations: "storytelling is present at all times, in all places, in all societies; storytelling begins with the very history of humanity [...] storytelling is like life" (Barthes, 1969, p. 7). Moreover, it is just the" procedure to build" (Bruner, 1987, p. 4). In particular, the essay wants to be a suggestive survey, sometimes pedagogic, of some writings by Natalia Levi Ginzburg, on the centenary of her birth, offering a selection of fragments of literary texts which significantly highlight the complex biography of the Piedmontese writer.

A deeply painful and unhappy biography identifying, however, in writing the only possible lifeline to keep together and interweave the threads of the existence, and to an identity otherwise shattered.

The anthological 'crossings' proposed can offer then a valuable opportunity for reflection, even in pedagogical terms, and give shape to – according to Franco Cambi who follows Hanod' and Foucault's thought – the "spiritual exercises" that keep alive the 'care' (between the narrator and the listener/reader) in order to encourage the formation of a subject as a person so as to develop just his anthropos (Cambi, 2010).

1. Una premessa

Una delle modalità di articolazione e strutturazione del nostro pensiero è quella di *pensare* per storie. La disposizione (cognitiva ed emotiva) a narrare è un "istinto" (Demetrio, 2012, p. 45) per l'uomo e per la donna, a qualsiasi età, dal momento che "i racconti strutturano, organizzano, ordinano i nostri comportamenti più quotidiani e prosaici" (Demetrio, 2012, p. 45).

Assumendo come punti di partenza del nostro discorso, la naturalezza del racconto di sé attraverso la scrittura – "C'è un momento nel corso della nostra vita in cui si sente il bisogno di raccontarsi in modo diverso dal solito […]. Capita a tutti, prima o poi, da quando forse, la scrittura si è assunta il compito di raccontare in prima persona quanto si è vissuto" (Demetrio, 1996, p. 3) – e l'idea che la *cura sui* è anch'essa procedura vitale dell'essere e dell'esistere – "La cura è prima e oltre la terapia ed anche prima e oltre ogni tecnica, ogni metodo, ogni dispositivo educativo, proprio perché appartiene intrinsecamente al mondo della vita" (Palmieri, 2000, pp. 181-182) –, si è ritenuto, in questa sede, di scegliere come espressione autorevole di una scrittura pensata (e voluta) come "luogo interiore di benessere e di cura" (Demetrio, 1996, p. 4), di riconciliazione e ripatteggiamento con l'esistenza e con il mondo, la produzione letteraria di Natalia Levi Ginzburg (di cui, peraltro, quest'anno ricorre il centenario della nascita).

In particolare, la figura poliedrica e complessa della Ginzburg (senza dubbio una delle voci più originali e significative della letteratura italiana del secondo Novecento) si offre come testimonianza di un possibile incontro tra vita e letteratura, come esempio di un percorso letterario – e di un tragitto pedagogico (in quanto formativo) – che, attraversando un'interiorità lacerata e ferita, arriva a trovare una nuova forma alla sofferenza del vivere nella scrittura.

Una scrittura (un percorso di narrazione di sé) che si fa essa stessa esperienza di *cura sui*, evolvendo da sfogo intimistico, tutto ripiegato su se stesso, alla più alta espressione del Sé lirico: "È la felicità della scrittura, il piacere di raccontarsi che porta alla liberazione stessa dal bisogno di raccontarsi e alla sua trasformazione" (Garboli, 1986, p. XXII).

Il ricco e articolato corredo letterario della scrittrice piemontese rappresenta, infatti, un faticoso lavoro di ricomposizione delle ferite dell'io (che *si fa* così cura di sé), di esplorazione delle zone più impervie dell'anima alla ricerca di una "rivincita simbolica" (De Miguel Y Canuto, 2012, p. 365) sul mondo.

La grande potenzialità pedagogica del suo atto narrativo – della sua "avventura della memoria" (De Miguel Y Canuto, 2012, p. 368) – si esprime non solo nella ricomposizione del proprio percorso esistenziale, ma anche nella opportunità di *farsi dono* a chi legge, perché *quella* storia non appartiene più esclusivamente a chi l'ha narrata e scritta ma "abbandona la sua origine individualistica e diventa altro […] si muta in altruismo dell'anima" (Demetrio, 1996, p. 10). Oltretutto, la vera dimensione della *cura sui* "non è quella interiore e individuale di un uomo alla ricerca di un sé personale e privato, l'esercizio della cura non è consacrato alla solitudine e alla distanza, bensì alla pratica sociale, […] all'*esercizio* dell'essere uomo" (Boffo, 2010, p. 359).

Gli 'attraversamenti' antologici proposti si offrono, allora, come preziosa occasione di riflessione *anche* pedagogica, configurandosi – direbbe Franco Cambi, riprendendo a sua volta il pensiero di

Hanod e Foucault – come "esercizi spirituali" per tenere viva la 'cura' (di chi narra/scrive e di chi ascolta/legge) in grado di favorire la formazione di un soggetto in quanto *persona*, sviluppando l'*ànthropos*, appunto (Cambi, 2010).

Difatti, lo scrivere di sé è stato, per la Ginzburg, un vitale e irrinunciabile 'esercizio spirituale' (un atto riflessivo del pensiero ma anche emotivo e affettivo) per *prendersi in cura*. Di più: è stato *un* modo di vivere, vale a dire "*il* modo di tendere a una responsabilità etica verso di sé e, dunque, verso l'altro, e ancora verso il mondo" (Boffo, 2010, p. 357).

In questa prospettiva, la narrazione di sé si connota come procedura formativa sia per chi si racconta/scrive sia per chi ascolta/legge. Anzi, la pratica narrativa si modula proprio sulla capacità di ascolto dell'interlocutore. Allora, 'ascoltare' Natalia che si racconta è apprendere direttamente pezzi di una storia che non è più solo privata ma che, oltrepassando lo spazio intimo, viene accolta fuori, all'esterno.

Un attento sguardo pedagogico non può che rintracciare in questi "pezzi" di vita la possibilità (innanzitutto formativa) di tendere verso nuovi modi di pensare, di sentire, di progettare l'esistenza e il mondo.

La scrittura, è noto, modifica e ristruttura le forme del pensiero, rende più complessi e articolati i processi di elaborazione della realtà: ha, dunque, in sé un forte potenziale evolutivo e trasformativo.

In particolare, gli aspetti cognitivi del lavoro di scrittura rendono lo *scrivere di sé* un percorso prima di tutto di crescita, quindi di trasformazione, che si esprime in un progetto su di sé. Più che altro, il raccontarsi permette di scoprire di *avere* una storia, di ri-apprendere le ragioni del proprio percorso biografico, di rendersi conto che tutto ciò che è stato vissuto, consapevolmente e inconsapevolmente, ha influenzato il proprio modo di essere e di divenire. Si tratta di un processo di ricostruzione e di reinterpretazione non facile, né rassicurante, che spesso esige tormento e fatica perché mette a nudo la "propria verità" – le domande irrisolte, le scelte sospese – per rivelare, *esponendoli*, gli angoli in ombra, più bui e polverosi, della memoria e del passato.

Non a caso, la stessa Natalia Ginzburg *vive* la sua scrittura come *mestiere* – il "mestiere di scrivere" (Ginzburg, 1984). Vi è implicita l'idea del fare, dello scrivere come procedimento che richiama, al tempo stesso, il lavoro paziente e meticoloso dell'artigiano e quello più sofisticato dell'intellettuale nell'atto di ricostruzione di pezzi, frammenti, parole e gesti apparentemente senza forma, o coerenza, per *fissarli*, poi, nella scrittura. E così modificarli.

2. Sul "Parlare di notte"

Avversità e persecuzioni, privazioni e tragedie hanno segnato drammaticamente la vita di Natalia Levi Ginzburg. Dal confino a Pizzoli, in Abruzzo ai continui andirivieni tra Torino, Roma e Londra, dall'adozione dello pseudonimo di Alessandra Tornimparte per sfuggire alle persecuzioni fasciste, all'arresto e alla tragica fine di Leone Ginzburg, fino al matrimonio e alla morte del secondo marito, la biografia della scrittrice si è compiuta sotto il segno del dolore e della sofferenza: di una profonda infelicità che rintraccia, però, nella scrittura l'unica ancora di salvezza affinché l'identità non si frantumi in mille pezzi.

Il richiamo irrinunciabile è alla 'cura' quale fondamentale pedagogico che intende lo scrivere di sé come modalità del pensiero, intricata e naturale al tempo stesso, capace di ridare senso e integrità alla vita.

Seguendo il pensiero di Cambi (ma non solo), possiamo dire che si *scrive di sé* spinti dal bisogno di 'cura' di sé e si assume la *cura sui* durante tutto il percorso di scrittura, rivisitando i propri vissuti esistenziali in chiave prospettica, per approdare, se pur mai definitivamente, a un sé più compiutamente consapevole e formato (Cambi, 2010).

Ciò a dire che il *fare autobiografia* aiuta a prendersi in cura (e a farsi carico della propria storia) per conferire interpretazione e significato nuovi allo scorrere del tempo, al passare dei luoghi, per dare coerenza e sussistenza alla propria identità, per rispondere al bisogno di continua ricostruzione

di un io perennemente inquieto. Ancor più, la scrittura di sé si fa, essa stessa, "forma propria del farsi soggetto-individuo-persona […], poiché *si fa autenticamente carico* di quella condizione del soggetto erratica, problematicamente aperta e dagli esiti sempre incerti" (Cambi, 2008, p. 4).

Lo scrivere di sé apre a spazi e tempi di liberazione ed emancipazione, di riconoscimento e revisione, di "esaltante lavoro pedagogico su di sé" (Demetrio, 2003, p. 17). In tal senso, essa va interpretata come pratica di *cura sui*, come momento, talora perturbante, in cui chi narra ricerca se stesso e si riprogetta, sanando gli aspetti più fragili della propria identità.

La possibilità di narrarsi e riflettere sul processo della propria esistenza – e di farlo attraverso la scrittura quale dispositivo privilegiato del più ampio ed eterogeneo insieme degli strumenti del narrare (Biffi, 2010) – ci pone evidentemente dinanzi alla responsabilità di aderire a un progetto (di ricostruzione della propria vita): è in questo che la narrazione (nella molteplicità delle forme in cui può esse praticata) rivela la sua dimensione autoformativa di attivazione della memoria, di riflessione e progettazione *sul* e *del* sé.

E l'impegno a compiere una "immersione" (Cambi, 2010) nella propria vita è stata la scelta, difficile e faticosa, della Ginzburg. La scelta, cioè, di adottare uno sguardo consapevole e critico (mobile e inquieto) nei confronti delle sue vicende biografiche per *mutarle* – ripensarle e riprogettarle – attraverso la scrittura. Non solo per descriverle.

La passione per la scrittura emerge in Natalia precocemente, sin dall'infanzia, scandendo, giorno dopo giorno, le vicende della sua vita, la sua alternanza di speranze e delusioni, struggimenti e distacchi. Il senso di una giovinezza chiusa e infelice, di un'esistenza angusta e priva di significato – "soffrivo per molte profonde mortificazioni e malinconie, fra cui quella di esser timida, di avere pochi amici e brutti vestiti e di essere una cattiva scolara" (Ginzburg, 1986b, p. 1118) – la induce ad avventurarsi nel mondo della letteratura: "Il mio nume era Cechov avevo però altri innumerevoli numi, anch'essi mi accompagnavano dal mattino alla sera, protettori e interlocutori invisibili a cui sottoponevo e destinavo costantemente, dentro di me, non solo il mio desiderio di scrivere ma ogni mio pensiero, ogni mia azione e ogni mia abitudine" (Ginzburg, 1986b, p. 1117).

Così Natalia oblia l'amarezza di vivere in una Torino grigia e nebbiosa, priva di qualunque suggestione e fascino: "Mi accorsi che, a mano a mano ch'ero trascinata dall'onda dello scrivere, scordavo l'amarezza di non vivere a Mosca o a Pietroburgo e mi accorsi che i miei personaggi, pur chiamandosi Maria o Teresa, mi piacevano lo stesso. E avevo ormai scoperto definitivamente che non potevo fingere di vivere a Pietroburgo, vivendo ahimè, come vivevo, a Torino. Era assolutamente impossibile. Ma potevo – ed è quello che feci – non precisare il luogo dove i miei personaggi vivevano, situarli nell'indeterminato. Così quando camminavo per le vie di Torino, mi figuravo di essere a Pietroburgo, città che non avevo mai veduto se non nell'immaginazione: e cercavo di isolare gli aspetti che potevano avere Pietroburgo e Torino per descrivere nei miei racconti quegli aspetti e quegli aspetti soltanto, per liberare il mondo dei miei personaggi d'ogni precisazione piemontese e mortificante, e farli vivere in una nebulosa indeterminatezza geografica, indeterminatezza che mi pareva l'unica condizione in cui quei miei personaggi potessero crescere e moltiplicarsi" (Ginzburg, 1986b, p. 1119).

E attraversa, per andare *oltre* e *altrove*, la banalità e lo squallore della quotidianità esistenziale, approdando, infine, nello spazio della scrittura (della *cura sui*) dove prendersi la propria rivincita sulla vita: "Scritta *Un'assenza* […] ricordo che ero trasecolata dall'orgoglio e dallo stupore. E mi dissi che ero forse una enfant prodige. Avevo diciassette anni" (Ginzburg, 1986b, p. 1119).

L'emergere della scrittura porta con sé un fluttuare di idee di racconti, di titoli di racconti, di personaggi "brulicanti come un esercito di formiche" (Ginzburg, 1987, p. 669) che invade e pervade la realtà sino a contaminarla, sino a riempirla di tutto ciò che le mancava. È, in tal senso, che la scrittura oltrepassa i confini della vita reale per approdare sul terreno, labile e sfuggevole, della vita immaginaria e spalancare, così, le porte di un luogo tutto per sé dove continuare a "parlare di notte" (Ginzburg, 1987, p. 669).

Esemplare, a tal proposito, è un passaggio del saggio *Vita immaginaria* (scritto nel 1974): "Credo che ognuno di noi, da bambino, abbia chiamato il fantasticare con un termine suo. Io lo chiama-

vo *parlare di notte*. In verità non fantasticavo solo di notte ma anche di giorno. Penso però che la parola notte volesse per me indicare, del fantasticare, le qualità nascoste e notturne. […] Più volte abbiamo cercato, scavando nella nostra lontana infanzia, l'epoca in cui abbiamo cominciato a fantasticare. Ma non possiamo ricordare con esattezza quando ciò sia stato. Nei nostri ricordi più remoti incontriamo sogni. E nei nostri sogni spariva la nostra costante paura di non riuscire mai ad essere protagonisti, e di rimanere per sempre delle comparse. Nei nostri sogni, prontamente e risolutamente mettevamo noi stessi al centro dell'universo. […] Circondavamo lo scenario delle nostre vicende di testimoni, increduli e trasecolati dinanzi al nostro alto e straordinario destino. Fra le persone della nostra vita reale, una la mettevamo come protagonista al nostro fianco, e le altre, quelle che in realtà ci ispiravano venerazione e paura, noi le trasformavamo in spettatori e comparse. Questo ci dava una gioia folle, che ci sembrava stranissima, insolente e forse anche delittuosa. Per nulla al mondo vi avremmo rinunciato e per nulla al mondo l'avremmo rivelata ad anima vivente" (Ginzburg, 1987, pp. 669-674).

È, dunque, il momento del *fantasticare* – del "parlare di notte" – a delimitare il confine tra la vita immaginaria e la vita reale, a svelare l'ineludibilità della prima per poter vivere pienamente l'altra: nel sogno (nell'oscurità e segretezza notturne) Natalia prende in carico (in cura) la sua vita e, attraverso la scrittura, ri-apprende se stessa, la sua biografia.

Tutti gli scritti della Ginzburg sono la storia di una donna – di una scrittrice – e del suo rapporto, tormentato e difficile, con la scrittura. Con la parola scritta, a cui Natalia affida il compito di comunicare, narrativamente, il suo Io e che, però, non arriva (non può arrivare) a dire tutto. Qui il suo sfogo lirico che attiva e nutre quella cura di sé che è poi "la dimensione semanticamente più propria ed efficace dell'essere-soggetto" (Cambi, 2008, p. 2).

La Ginzuburg ha cercato nella scrittura, ostinatamente, la traccia di una possibile direzione di senso di Sé, intrecciando infiniti dialoghi con se stessa, segnando, con un determinismo ossimoricamente vibrante d'emozione, le tappe di un percorso letterario che si è snodato lungo tutto il corso della sua esistenza, che si è fatto percorso di crescita, di apertura alla vita e al mondo, e che l'ha condotta, infine, alla conquista di una più compiuta identità – di donna e di scrittrice. In altre parole, alla realizzazione di una congiunzione possibile tra vita e letteratura, dove rintracciare, alfine, un senso al suo esistere.

La capacità di invadere ed esplorare i propri vissuti esistenziali, riattivandone la problematicità, l'ha sospinta verso l'esercizio attivo (creativo e costruttivo) della memoria, introducendola, così, a una possibile direzione di senso.

Quella della Ginzburg è, indubbiamente, una scrittura immaginativa e generativa, una scrittura, cioè, capace di prefigurare e disegnare nuovi orizzonti di vita, di ri-fare esperienza – e di ri-fare senso, secondo l'orientamento fenomenologico – per riuscire a proiettarsi nel futuro, o per aprirsi a quei futuri non esperiti nel passato.

Il tratto distintivo dell'opera di Natalia Ginzburg è da rintracciarsi – si diceva – proprio nel complesso e controverso rapporto con la scrittura (intesa come ambigua trasfigurazione della propria esistenza) e nel conseguente "scambio incessante tra i fatti esistenziali e la loro consacrazione, la loro riorganizzzazione e ricognizione a livello letterario" (Garboli, 1986, p. XIII) che essa inevitabilmente innesca.

Scrive la Ginzburg: "Da bambina avevo desiderato di portare l'intera mia vita in un libro: scrivere un grande libro che contenesse l'intera mia vita, insieme a quella delle persone che erano intorno a me. Ma da bambina amavo la vita. Da adolescente la detestavo. […] Perciò non volevo che nulla di me si riflettesse nei miei racconti; volevo che i miei racconti fossero tuttavia proiettati in un mondo impersonale e da me distaccato, nel quale non era possibile scorgere traccia di me. Avevo un sacro orrore della autobiografia. Ne avevo orrore e terrore: perché la tentazione dell'autobiografia era in me assai forte, come sapevo che avviene facilmente alle donne: e la mia vita e la mia persona, bandite e detestate, potevano irrompere a un tratto nella terra proibita del mio scrivere. E avevo un sacro terrore di essere attaccaticcia e sentimentale, avvertendo in me con forza un'inclinazione al

sentimentalismo, difetto che mi sembrava odioso, perché femminile: ed io desideravo scrivere come un uomo" (Ginzburg, 1986b, p. 1121).

E per scrivere come un uomo, Natalia *si finge* uomo all'interno di uno spazio narrativo che rifugge da ogni inclinazione allo sfogo personale per assumere i contorni di un racconto freddo e impersonale.

Così scrive nel racconto del 1937 *Casa al mare*: "Quando mi vide s'alzò. – Sei pallido – mi disse. Prendemmo a camminare lungo la spiaggia. Il dolore e la vergogna mi impedivano di parlare. – Perché stai zitto? Be lo so hai passato la notte con lei – egli disse. Mi fermai e riguardammo in viso. – Sì, me lo ha detto. È una di quelle che hanno la smania della sincerità. Non può vivere senza la sincerità. Ma non devi pensare male di lei. È una disgraziata e nient'altro. Non sa neanche lei quello che vuole. E così hai visto anche tu come siamo –. La sua voce era spenta ed amara. Gli posi la mano sul braccio. – Ma non soffro per questo – egli mi disse – se tu potessi capire come tutto mi è lontano! Neppur io so quello che voglio –. Ebbe un gesto di impotenza. Era venuto anche Vrasti, il musico, per salutarmi, e tutti insieme, avevano alzato anche il bambino, mi accompagnarono alla stazione. Vilma non pronunciò una sola parola. Salito in treno mi affacciai a dire addio: vidi un'ultima volta i riccioli del bambino scompigliati dal vento, Vilma, Vrasti: poi Walter volse le spalle e s'incamminò per andarsene, con le mani in tasca, e gli altri lo seguirono. Per tutto il viaggio non potei pensare che a loro. Per molto tempo, tornato in città, non pensavo che a loro e non sentivo alcun legame con le persone che mi erano intorno. Scrissi molte lettere a Walter, ma non ebbi risposta. Più tardi seppi da estranei che il bambino era morto, essi si erano separati e Vilma era andata a stare con il musico" (Ginzburg, 1986a, pp. 185-186).

Eppure quei toni freddi e distaccati – così fortemente voluti e ricercati – finirono col disgustare Natalia stessa: "Non sognavo che la freddezza e il distacco, e quel racconto mi sembrava ammirevole: eppure qualcosa in tutto quel distacco mi disgustò. Per sembrare un uomo avevo addirittura finto, in quel racconto, di essere un uomo, cosa che non ho mai più fatto e che non rifarò mai" (Ginzburg, 1986b, p. 1123).

Allora Natalia si sforza di escogitare soluzioni alternative alla canonica letteratura femminile.

Nel maggio 1941, a Pizzoli, scrive il racconto breve *Mio marito*: questa volta è una donna a scrivere, a *dire* la sua esistenza: "Una donna quanto più possibile diversa e lontana da me" (Ginzburg, 1986b, p. 1124) ma, pur sempre, una 'donna'. La donna del racconto vive il dramma di un'esistenza che non le piace ma che pur è costretta a vivere:

"Così ebbe inizio la mia nuova esistenza. Mio marito era fuori tutto il giorno. Io mi affaccendavo in casa, sorvegliavo il pranzo, facevo dolci e preparavo le marmellate, e mi piaceva anche lavorare nell'orto in compagnia del servo. Passeggiavo a lungo per il paese e discorrevo con i contadini. Li interrogavo e loro mi interrogavano. Ma quando rientravo a casa la sera, e sedevo accanto alla stufa di maiolica mi sentivo sola, provavo nostalgia della zia e di mia sorella, e avrei voluto essere con loro. Ripensavo al tempo in cui mi spogliavo con mia sorella nella nostra camera, ai nostri letti di ferro, al balcone che dava sulla strada ed al quale stavamo tranquillamente affacciate nei giorni di domenica. Una sera mi venne da piangere" (Ginzburg, 1986a, pp. 189-190).

La donna di quel racconto assomiglia a Natalia: la scrittura, in prima persona, si fa voce catarchica del trauma suo esistenziale, del suo doloroso e obbligato confinio a Pizzoli (dove il racconto fu scritto), un piccolo paese della campagna abruzzese: "In vita mia non avevo mai abitato in campagna. Pizzoli era un luogo di confino e vi andai quando l'Italia entrò in guerra. Avevamo una casa sulla piazza del paese e dalle finestre, di là dalla piccola piazza dove c'era una fontana, vedevo orti, colline e pecore.[…] Quel paese lo amavo e lo detestavo. Avevo nostalgia di Torino, città dov'ero cresciuta e che mi era sempre apparsa stupida e piatta, e che ora vedevo bellissima nel ricordo, con i larghi viali dove i tram passavano dondolando e scampanellando, e dove quell'acuto grido gutturale, amata e detestato, non si udiva mai" (Ginzburg, 1986a, p. 191).

Stretto è, dunque, il vincolo di odio e di amore che lega Natalia a Torino, alla sua 'tana', eppure, lontano da quella 'tana', la scrittrice ne rievoca i luoghi, le cose, le persone amate e le *racconta*, restituendo loro un "corpo", ricostruendo il corpo della propria esperienza.

Per ri-appropriarsi della sua vita, Natalia deve prendere le distanze da essa. E lo fa scrivendo.

"Lo scrivere costringe, infatti, a una lontananza di riferimento" (Bruner, 2012, p. 80) e Natalia si allontana dalla 'tana' per andare incontro al mondo. Così, nel 1942, scrive il suo primo vero romanzo "La strada che va in città".

3. "La strada che va in città"

Il romanzo è la storia di una vita alla deriva, di una passione senza via d'uscita: è la storia di una donna che decide di intraprendere la *strada che va in città* ma che non approda mai a un rifugio sicuro: "Pensavo alla mia vita d'una volta, alla città dove andavo ogni giorno, alla strada che portava in città e che avevo attraversato in tutte le stagioni, per tanti anni. Ricordavo bene quella strada, i mucchi di pietre, le siepi, il fiume che si trovava ad un tratto e il ponte affollato che portava sulla piazza della città. In città si compravano le mandorle salate, i gelati, si guardavano le vetrine, c'era il Nini che usciva dalla fabbrica, c'era Antonietta che sgridava il commesso, c'era Azalea che aspettava il suo amante. Ma io ero lontana dalla città. […] Così un giorno, quando fui guarita, mi preparai per tornare in città, presi il denaro che m'aveva lasciato mia madre e un involto di dolci che aveva fatto la zia e che voleva portassi a Giulio, ma i dolci quando fui al postale li regalai a una donna. Per tutto il tempo che fui sul postale non feci che pensare alla città, che non rivedevo da un pezzo, e mi piaceva anche guardare dai vetri e guardare la gente che saliva e sentire di cosa discorrevano. Mi rallegrò vedere la città, con i portici e il corso. […]. E poi andai da Giulio. […] Chissà perché sei venuta – mi disse, – ho da fare e mi dispiace molto di perdere il tempo con te. E poi cosa diranno qui in casa, dovrò spiegare chi sei. E non ci penso neppure" (Ginzburg, 1986a, pp. 41-59).

Natalia presta a questa figura di donna la sua voce rappresentando, in tal modo, se stessa, la sua esistenza sofferta, l'impatto violento col mondo e l'evolversi del rapporto difficile con esso.

E la strada che tagliava il paese e si snodava tra campi e colline fino all'Aquila entra anch'essa, come Natalia, nella storia: "La strada era, dunque la strada che ho detto. La città era insieme l'Aquila e Torino. Il paese era quello, amato e detestato, che abitavo ormai da più di un anno e che ormai conoscevo nei più remoti vicoli e sentieri. La ragazza che dice io era una ragazza che incontravo sempre su quei sentieri. La casa era la sua casa e la madre era sua madre. Ma in parte era anche, in qualche modo oscuro e confuso, me stessa. E da allora sempre, quando usai la prima persona, mi accorsi che io stessa, non chiamata, non richiesta, m'infilavo nel mio scrivere" (Ginzburg, 1986b, p. 1127).

In tal modo, lentamente, Natalia scopre il piacere di raccontarsi. Nello spazio dei ricordi – della memoria che diviene amorosa – la Ginzburg attraversa e ri-sana il sofferto di sé. Si sente, in quel momento, felice.

Il percorrere quella strada altro non è, dunque, che "la volontà e il bisogno di ricomporla, di costruirsi la tana propria, dove venire alla luce, generare se stessa" (Garboli, 1986, p. XX).

A differenza della protagonista del romanzo, Natalia riesce così a trovare la *strada che va in città*, per vederla, poi, sconvolta e interrotta. In sintesi, per smarrirla di nuovo.

Il distacco tragico da Leone Ginzburg (mancato prematuramente nel 1944) la rende infelice. Priva di forze, e per sentirsi meno infelice, Natalia continua a scrivere. Ma è uno scrivere che ha sullo sfondo la grigia consuetudine della vita quotidiana che continua a scorrere incurante del suo dolore.

Il romanzo *È stato così*, scritto nel 1947, nasce da questo senso di infelicità e si inoltra nelle zone più impervie dell'animo: "Gli ho detto: – dimmi la verità, – e ha detto: – Quale verità, – e ho detto: – Andate via insieme, – e ha detto: – Ma chi insieme – . E ha detto: – Verità va cercando, ch'è sì cara – come sa chi per lei vita rifiuta.

Aveva fatto quel disegno quando sono tornata nello studio. Me l'ha mostrato e rideva. Un treno lungo lungo con una grossa colonna di fumo. Ha bagnato la matita con la saliva per fare il fumo più

denso. Avevo in mano il termos e l'ho posato sullo scrittoio. Rideva e si è voltato a guardarmi per vedere se io non ridevo.

Gli ho sparato negli occhi.

Avevo i piedi freddi e bagnati e quella sbucciatura sul calcagno mi faceva un gran male a ogni passo. Le strade erano vuote e luccicanti nella quieta pioggia. Avevo voglia di andare da Francesca ma pensavo che c'era il gigolò. Sono tornata a casa. C'era un grande silenzio che mi sforzavo di ascoltare. Quando sono stata in cucina ho capito cosa avrei fatto. Era facile e non ne avevo paura. Ho capito che mai avrei parlato con l'uomo dalla faccia olivastra dietro al tavolo e questo m'ha dato grande sollievo. Ho capito che non avrei più parlato a nessuno. Né a Francesca né a Giovanna né a Augusto né a mia madre. A nessuno. Sedevo al tavolo di marmo in cucina e riuscivo a non prestare orecchio al silenzio. Dall'acquaio saliva un alito freddo e fetido e la sveglia pulsava sull'armadio. Ho preso l'inchiostro e la penna e mi son messa a scrivere sul libretto della spesa. Tutt' a un tratto mi son chiesta per chi scrivevo. Non per Giovanna e non per Francesca e neppure per mia madre. Per chi? ma era troppo difficile deciderlo e sentivo che il tempo delle risposte limpide e consuete s'era fermato per sempre dentro di me" (Ginzburg, 1986a, pp. 166-167).

In quella donna che spara (anche se sarebbe stato giusto che non avesse sparato), che non trova risposta, né via d'uscita, alla solitudine e all'infelicità del suo esistere, c'è il "il buio, il confondere, l'annaspare" (Ginzburg, 1986b, p. 1131) della mente di Natalia quando scrive questa storia per cercare, nell'atto dello scrivere, a tutti i costi, un rimedio per la cura di sé – per ri-sanare le sue ferite. Forse, invano.

Solo dopo averla narrata (quella *sua* storia) si accorge di avere sbagliato: "Non dobbiamo mai cercare, nello scrivere, una consolazione. Non dobbiamo avere uno scopo. Se c'è una cosa sicura è che è necessario scrivere senza alcuno scopo. […] Qualcuno mi disse: 'Se tu fossi più felice, avresti scritto un racconto più bello'. Tacqui perché pensavo che era vero. Era sì vero ma era anche più vero che non si trattava per me di diventare meno infelice, ma di riuscire a scrivere malgrado della mia infelicità e senza curarmene, senza lasciare che intorbidasse e ammalasse le cose che scrivevo. Ma per riuscire a questo è necessario che l'infelicità sia per noi una consapevolezza assoluta, inesorabile e mortale" (Ginzburg, 1986b, p. 1131).

Senza mai assumere il carattere personale e privato, senza mai suggestionare il lettore per il travaso immediato della vita nella prosa (Natalia non si solleva mai sull'émpito degli affetti, non si abbandona mai alla facile effusione sentimentale, all'immediatezza passionale, assai tipiche della donna scrittrice), la scrittura della Ginzburg svela – e rivela – la sensibilità e l'intelligenza di un modo straordinario di essere donna. Le parole sommesse, a volte meste, con cui Natalia narra il suo vivere quotidiano, sono sempre dette – scritte – con eleganza, saggezza e sottile ironia. Non sono mai retoriche né banali, mai urlate. Pur se di quel vivere quotidiano, Natalia ne avverte la tragicità.

Tratto inconfondibile di tutta l'opera ginzburghiana (da quella narrativa, a quella saggistica, a quella epistolare, sino alla produzione teatrale) è la sua instabile vocazione all'autobiografia, la sua inconfondibile capacità a parlare si sé, senza dire mai niente di sé.

Anche *Lessico familiare* (del 1963) non può considerarsi una semplice autobiografia. Come scrive la stessa Ginzburg nell'Avvertenza: "Non avevo alcuna voglia di parlare di me. Questa difatti è la storia della mia famiglia. Devo aggiungere che, nel corso della mia infanzia ed adolescenza, mi proponevo sempre di scrivere un libro che raccontasse delle persone che vivevano, allora, intorno a me. Questo è, in parte, quel libro: ma solo in parte, perché la memoria è labile, e perché i libri tratti dalla realtà non sono spesso che esili barlumi e schegge di quanto abbiamo visto e udito" (Ginzburg, 1986a, p. 900).

L'opera è, soprattutto, un insieme di ricordi, che il trascorrere del tempo può avere reso imprecisi, labili. Con la sua opera l'autrice ha inteso lanciare un chiaro messaggio, di fronte al disperdersi della propria famiglia d'origine a causa della guerra, delle morti, della lontananza.

Natalia non si limita a ripercorrere, con la memoria, le vicende dei suoi cari ma ne fissa, per sempre, il linguaggio, le frasi, le abitudini che assumono, così, la valenza di un vincolo forte e indissolubile – familiare appunto – destinato a sopravvivere nel tempo: "Noi siamo cinque fratelli.

Abitiamo in città diverse, alcuni di noi stanno all'estero: e non ci scriviamo spesso. Quando ci incontriamo, possiamo essere, l'uno con l'altro, indifferenti o distratti, ma basta, fra noi, una parola. Basta una parola, una frase: una di quelle frasi antiche, sentite e ripetute infinite volte nella nostra infanzia. Ci basta dire: – Non siamo venuti a Bergamo per fare campagna – o – De cosa spussa l'acido solfidrico –, per ritrovare ad un tratto i nostri antichi rapporti, e la nostra infanzia e giovinezza, legata indissolubilmente a quelle frasi, a quelle parole. Una di quelle frasi o parole ci farebbe riconoscere l'uno con l'altro, noi fratelli, nel buio di una grotta, fra milioni di persone. Quelle frasi sono il nostro latino, […] testimonianza di un nucleo vitale che ha cessato di esistere, ma che sopravvive nei suoi testi, salvati dalla furia delle acque, dalla corrosione del tempo. Quelle frasi sono il fondamento della nostra unità familiare, che sussisterà finché saremo al mondo, ricreandosi e resuscitando nei punti piú diversi della terra, quando uno di noi dirà – egregio signor Lippman – e subito risuonerà al nostro orecchio la voce impaziente di mio padre: – Finitela con questa storia! L'ho sentita già tante di quelle volte!" (Ginzburg, 1986a, pp. 967-970).

Ecco il messaggio, inequivocabile, contenuto nel *Lessico famigliare*: i nostri genitori, i nostri fratelli, gli amici di allora sono i soli testimoni di quello che siamo stati, e che ora non siamo più.

Alfine, Natalia ritrova, di nuovo, la strada che va in città – ritrova cioè se stessa, riannodando i fili con la propria 'tana' – e giunge a una scrittura più alta e autentica in grado di cogliere l'essenza della sua problematica esistenziale. E lo fa compiendo un atto di assoluta libertà: "Lessico familiare è un romanzo di pura, nuda, scoperta e dichiarata memoria. È il solo libro che io abbia scritto in stato di assoluta libertà. Scriverlo era per me del tutto come parlare. Non m'importava più niente delle virgole, della maglia larga, della maglia stretta: niente, niente. Non avevo più nessuna specie di ribrezzo o di avversione. […] Così arrivai alla pura memoria: vi arrivai a passi di lupo, prendendo vie traverse, dicendomi che le fonti della memoria erano quelle a cui non dovevo mai bere, l'unico luogo al mondo in cui dovevo rifiutarmi di andare. E non so se scriverò ancora altri libri: ma so che se scrivessi ancora dovrei ritrovarmi in quello stato si assoluta e pura libertà" (Ginzburg, 1986b, p. 1133).

In questo è l'esperienza della vita, o meglio, la vita come esperienza di se stessa che diviene 'rivelazione' per sé e per il mondo esterno: qui si compie quel *raccontarsi* che la filosofa Maria Zambrano definisce (con un termine spagnolo) *vivencia*: "L'esperienza della vita – la *vivencia* – è un percorso che ciascuno fa per sé, vivendo appunto e pensandosi nel proprio vivere. […] Un percorso che ha bisogno, per svilupparsi di un continuo e sapiente oscillare tra la ricerca e la necessità del ritorno nel territorio interiore – non meno misterioso dell'esterno, territorio di conquista, di rivelazioni – dopo aver trovato alimento e stimolo nelle incursioni esterne, nelle esperienze di vita che solo nel ritorno a se stesse possono però trasformarsi in *vivencia*" (Mapelli, 2003, pp. 35-36).

Il percorso letterario della Ginzburg è un esempio di come la scrittura autobiografica diventa formativa (e, nel senso precedentemente delineato, curativa) laddove permette di attraversare l'esistenza, di prenderne possesso e controllarla per trasformarla in nuovo progetto. In questo ripercorrersi e ripensarsi risiede il tentativo auto-formativo di cercare un approdo di senso e di prendere in custodia se stessi in prospettiva futura.

Appare chiaro, allora, che la scrittura autobiografica rappresenta un modo di riorganizzare e ridare significato al mondo, a partire da un principio di continuità che riconosciamo nella nostra stessa persona. Continuità che si fonda sulle nostre storie, che trovano, nella narrazione, contenimento ed espressione e, al contempo, apertura a possibilità di divenire oggetto di meta-riflessione: in sintesi, (di divenire) 'altro' da quel che si è.

Con ciò, facendo di ogni singola parola narrata una possibilità di ricostruzione di qualcosa di differente dal portato dichiarativo dei nostri ricordi.

Lo *scrivere di sé* (il narrare di sé, in generale), dunque, riattiva il senso di inconclusione dell'essere dell'uomo e della donna, a partire dalla continuità con il proprio essere stato e, in tal senso, ogni scrittura – ogni narrazione – crea uno spazio di elaborazione di possibilità di essere *altrove* e di divenire *altrimenti*.

Bibliografia

Barthes, R. (1969). Introduzione all'analisi strutturale dei racconti. In A.A.V.V., *L'analisi del racconto* (pp. 5-46). Milano: Bompiani.

Biffi, E. (A cura di). (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. Milano: Franco Angeli.

Boffo, V. (2010). *La cura di sé e la formazione degli educatori*. Firenze: Firenze University Press.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social research*, 54, 1-17.

Bruner, J. (2012). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando Editore (Opera originale pubblicata nel 1973).

Cambi, F. (2006). La cura in pedagogia: una categoria "sotto analisi". In V. Boffo (A cura di), *La cura in pedagogia* (pp. 101-110). Bologna: CLUEB.

Cambi, F. (2008). *Scrittura di sé e cultura contemporanea*. Disponibile in:
www.pedagogia.it [05 maggio 2016].

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Bari-Roma: Laterza.

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

Demetrio, D. (2003). Il sogno antico di imparare ad apprendere da soli. In I. Gamelli (A cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milano: Unicopli.

Demetrio, D. (A cura di). (2012). *Educare è narrare. La teoria, le pratiche, la cura*. Milano: Mimemis.

De Miguel Y Canuto, J. C. (2012, 3). La strada che conduce a Natalia Ginzburg: il Lessico familiare visto dall'interno. *Poetiche*, 14, 36, 365-395.

Garboli, C., (1986). Prefazione. In N. Ginzburg, *Opere, raccolte e ordinate dall'autore*. Volume I (pp. VIII-XXV) .Milano: Mondadori.

Garboli, C. (1987). Apparati bibliografici e fortuna critica. In N. Ginzburg, *Opere.* Vol. II (pp. 1563-1591). Milano: Mondadori.

Ginzburg, N. (1984). *Le piccole virtù*. Torino: Einaudi.

Ginzburg, N. (1986a). *Opere, raccolte e ordinate dall'autore*. Vol. I. Milano: Mondadori.

Ginzburg, N. (1986b). Nota del 1964. In N. Ginzburg, *Opere, raccolte e ordinate dall'autore*. Vol. I (pp. 115-113). Milano: Mondadori.

Ginzburg, N. (1987). *Opere, raccolte e ordinate dall'autore*. Vol. II. Milano: Mondadori.

Ginzburg, N. (1999). *È difficile parlare di sé*. Conversazioni a più voci condotta da Marino Sinibaldi. A cura di C. Garboli e L. Ginzburg, Torino: Einaudi.

Mapelli, B. (A cura di). (2003). *Vivencia. Conoscere la vita da una generazione all'altra*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.

SAGGI

La narrazione come visione sistemica nei contesti di cura

di *Sabrina Marzo*
Dottore di ricerca

Abstract

L'atto narrativo racchiude al suo interno una molteplicità di dimensioni che portano il soggetto narrante a ridefinire se stesso rispetto a contesti, eventi e situazioni.

Sin dall'inizio della sua esistenza l'individuo è portatore di storie e, in quanto animale sociale, avverte da sempre la necessità di comunicarle ad altri della sua stessa specie dapprima attraverso pitture rupestri, successivamente attraverso qualsivoglia trasmissione culturale, mitologica, leggendaria. Questa necessità comunicativa consente ai soggetti di sentirsi parte di una determinata cultura e, attraverso questa di riconoscer-si ed esserne riconosciuto come membro. La trasmissione di miti e leggende assumeva un tempo valore ortoprassico in quanto agiva sul coinvolgimento emotivo dei soggetti facendo identificare empaticamente l'ascoltatore/lettore nei personaggi, facendone assumere successivamente comportamenti imitativi. La relazione Io/Mondo, Io/Altro inteso come Altro diverso da me, diviene dunque un interscambio produttivo che, attraverso il riconoscimento delle differenze, consente una riconfigurazione dell'identità che plasma l'attività cognitiva dell'individuo attraverso la forma narrativa e ne permette la co-costruzione del significato.

L'atto narrativo acquisisce allora valore epistemico, in quanto innesca nei soggetti processi di elaborazione, interpretazione, comprensione e rievocazione di eventi che si cospargono in tal modo di nuove possibili prospettive di sviluppo di senso. Per questo, abbandonando la visione riduzionistica che da sempre lo caratterizza, anche l'ambito medico ha iniziato a valutare il soggetto nella sua totalità, nel suo essere persona con un proprio vissuto, un proprio bagaglio culturale ed esperienziale, con una propria storia.

La narrazione diviene, allora, strumento con il quale gli stati interiori dei soggetti vengono messi in relazione con la realtà esterna, permettendo di ricollocare situazioni presenti con eventi passati, in vista di un orientamento futuro.

The narrative act encloses multiple dimensions, bringing the narrative subject to redefine itself in regard to contests, events and situations.

Since the beginning of its existence, the individual is a carrier of stories and, as a social animal, has always felt the need to communicate them to others of its same species, at first through cave painting, later through whatsoever cultural, mythological or legendary transmission. This communication need allows the subjects to feel part of a given culture and through it to recognize itself and to be recognized as its member. The transmission of myths and legends once took an ortoprassic value, since it acted on the subjects' emotional involvement, having the listener/reader identify with the characters, taking later imitational behaviours. The relationship Myself/World, Myself/Other, Other meant as different from myself, becomes then a productive interchange which, through recognition of differences, allows a reconfiguration of identity, shaping the cognitive activity of the individual through the narrative form and allows the co-construction of the meaning.

The narrative act acquires epistemic value, since it triggers in the subjects drafting, interpretation, comprehension and commemoration processes of events, which are then covered with new possible perspectives of sense development. For this reason, abandoning the reductive view which has always characterized it, the medical environment started viewing the subject in its totality, in it being a person with its own past, its cultural and experience background, with its own history.

1. Qualche premessa

La narrazione è strumento che da sempre permette alle nostre emozioni, ai nostri ricordi, ai nostri atteggiamenti di avere una storia e di essere inseriti in un contesto che armonizzi la loro esistenza. Essa fa parte dell'individuo fin dalla nascita, dal momento stesso in cui quest'ultimo avverte la necessità di raccontare la propria vita, le proprie esperienze (siano esse positive o negative), le proprie emozioni. È per questo motivo che Paul Ricoeur (1990) definisce il soggetto come una identità narrativa.

Il soggetto cioè non è più inteso né come *cogito*, né come un soggetto/oggetto modellato in base alla coscienza, né come un Io che è sempre uguale a se stesso, ma è un soggetto che si costruisce dinamicamente nel narrarsi, nel raccontarsi. L'identità passa dunque attraverso il linguaggio, attraverso il dialogo, attraverso il "che cosa" ho detto, per risalire al "chi" lo ha detto e, proprio attraverso il raccontarsi agli altri, rievoca esperienze passate e dà loro un valore aggiunto.

La Narrazione risulta essere perciò una componente importante dell'esperienza sociale e culturale dell'individuo, la cui capacità di comprendere e produrre storie si affina durante tutto l'arco della vita. Bruner (1992) infatti, definisce la narrazione come "una forma di organizzazione dell'esperienza che serve a costruire il mondo, per caratterizzarne il flusso, per suddividere gli eventi al suo interno" (p. 64).

Secondo lo stesso autore, la cultura fonda l'orizzonte simbolico che rende possibile gran parte del suo conoscere, del suo agire e del suo comprendere in ogni ambito della vita (Bruner, 1988).

Di fatti, sin dall'inizio della sua esistenza, l'individuo si trova ad essere gettato, per utilizzare un termine heideggeriano, all'interno di un contesto socio culturale che lo induce alla interiorizzazione di modelli, di assunti e tipizzazioni arbitrarie che plasmano il suo essere, il suo agire e il suo relazionarsi.

Da questa prospettiva si desume come i soggetti appartenenti ad una data cultura rielaborino continuamente i significati ed inoltre si evince come il linguaggio, inteso come sistema simbolico per eccellenza, non sia neutrale ma abbia una duplice natura, in quanto mezzo di comunicazione e strumento di rappresentazione sia del mondo canonico della cultura, sia di quello personale ed idiosincratico delle credenze, dei desideri e delle speranze.

L'atto narrativo, dunque, è l'espediente attraverso il quale favorire la trasmissione delle norme e dei comportamenti, delle pratiche e delle leggi di una determinata cultura e, in egual modo, la loro trasmissione diviene identificativa non soltanto del contesto socio-culturale di appartenenza, ma anche del periodo storico in cui essa è inserita.

Basti pensare a come le pratiche e le credenze venissero un tempo tramandate, non soltanto da civiltà alfabetizzate ma anche da civiltà illetterate, dapprima sotto forma di pitture rupestri e, successivamente, sotto forma di qualsivoglia trasmissione culturale/leggendaria/mitologica che, attraverso l'atto narrativo, favorisse nelle nuove generazioni l'acquisizione dell'*ethos* e del *nomos*, ossia di quell'insieme di comportamenti, tecniche e mestieri, tipici della cultura di riferimento.

Quella del mito costituiva, o forse costituisce ancora, una guida ortoprassica in quanto contiene al suo interno schemi esemplari di azioni possibili in circostanze definite. In altri termini, incardina in sé le linee guida per la gestione delle relazioni sociali, in quanto agisce sul coinvolgimento emotivo e fa identificare empaticamente l'ascoltatore/lettore nei personaggi, facendone assumere successivamente comportamenti imitativi.

L'aedo ad esempio, incarna i contenuti che sta raccontando, nella misura in cui li ha interiorizzati; nella misura in cui quei contenuti divengono punto di partenza per la costruzione di nuovi modi di pensare. La trasmissione orale – o narrazione – diviene così un modello di didattica indiretta, grazie alla quale i soggetti vengono educati a riconoscere elementi e cogliere sfumature, somiglianze e discordanze rispetto a quella che è la propria identità, la propria cultura, le stesse proprie esperienze.

L'atto narrativo acquisisce allora valore epistemico, in quanto innesca nei soggetti processi di elaborazione, interpretazione, comprensione e rievocazione di eventi che si cospargono in tal modo di nuove possibili prospettive di sviluppo di senso.

La relazione Io/Mondo, Io/Altro inteso come Altro diverso da me, diviene dunque un interscambio produttivo che, attraverso il riconoscimento delle differenze, consente una riconfigurazione dell'identità, che plasma l'attività cognitiva dell'individuo attraverso la forma narrativa e ne permette la co-costruzione del significato.

2. La narrazione nella medicina narrativa: costruzione olistica del concetto di salute

Dalle suddette premesse, emerge che dalla manipolazione dei sistemi simbolici, che vengono impiegati come modelli, dipende la comprensione degli altri sistemi che muoveranno i comportamenti futuri. Tale manipolazione degli assunti determina, attraverso l'atto narrativo un rimodellamento dei significati, un riposizionamento dei soggetti rispetto alle nuove esperienze.

È proprio a partire dal rimodellamento di questo paradigma di co-costruzione di significati che negli ultimi anni anche la medicina propone di co-costruire la diagnosi con il paziente, sulla base di una reciproca comprensione che va in tal modo ben oltre il primo modello tradizionalista/riduzionistico. Già all'inizio degli anni ottanta del secolo scorso si andava delineando un sempre maggiore interesse della narrazione in ambito biomedico. Tra i maggiori esponenti dell'argomento ricordiamo quello del sociologo tedesco Mike Bury (1997) il quale, dopo aver ricostruito le ragioni storiche che riconducono all'importanza della narrazione in ambito medico, identifica tre modelli di racconti che i malati portano della loro esperienza rispetto alla malattia:

- *Contingent Narratives*, in cui le narrazioni sono strettamente correlate alle convinzioni e alle conoscenze che gli individui hanno rispetto all'origine della malattia e come quest'ultima abbia influito sulla loro quotidianità. Le *Contingent Narratives* presentano dunque sia gli aspetti strettamente biomedici, sia quelli psicosociali riportati dai pazienti;
- *Moral Narratives* raccontano i cambiamenti intercorsi a partire dalla comparsa della malattia nelle relazioni sociali, nel rapporto con se stessi e con il proprio corpo;
- *Care Narrative* rivela le connessioni tra i *frame* culturali che intervengono nella costruzione del significato di salute/malattia e l'esperienza dei soggetti. La narrazione diviene in questo caso conoscibile attraverso le lenti del protagonista della storia, il quale le fa assumere coerenza rispetto ai modelli culturali di riferimento.

Nel corso del tempo la necessità che la narrazione non rimanesse strumento isolato all'ambito formativo ma avesse particolarmente rilevanza soprattutto nei contesti sanitari, viene avvertita e portata avanti nel *Program in Narrative Medicine* da Rita Charon presso il College of Physicians and Surgeons della Columbia University di New York.

La Charon, professore di medicina clinica e direttore del *Program in Narrative Medicine*, oltre ad applicare un modello di scrittura narrativa all'interno del *setting* Medico/Paziente, ha sviluppato una modalità di scrittura autobiografica che ritiene particolarmente utile nella formazione degli operatori: accanto alla normale cartella clinica, gli operatori ne scrivono una parallela in cui i professionisti appuntano gli stati d'animo dei pazienti al fine di riconoscere non soltanto le disfunzioni biologiche evidenti, ma anche stati interiorizzati e profondi che normalmente restano latenti e sottesi. La scrittura autobiografica risulta essere quindi particolarmente efficace non solo come aiuto per entrare in contatto con i pazienti, ma anche per imparare a riflettere su di sé e sulle proprie reazioni emotive nella pratica clinica, dal momento che ciò ha dei rilevanti effetti sulla capacita di approcciarsi ai pazienti e sulla capacità di comprenderli.

Il dispositivo narrativo agisce in tal modo su due dimensioni differenti (medico/paziente) seppur intrecciate tra loro: il medico portatore di sapere acquisisce attraverso il dispositivo elementi utili per sviluppare un migliore e più efficace percorso terapeutico; il paziente, portatore di un vissuto, attraverso un rimodellamento dei significati acquisirà una nuova dimensione della malattia.

Nell'ottica della medicina narrativa, infatti, il paziente anche se ad un livello di incompetenza che non gli consente di comprendere la terminologia clinica, viene posto nelle condizioni di essere consapevole, attraverso termini metaforici, relazionali o oggettuali, di quanto avviene nel suo corpo e di connettere il suo vissuto biologico alla sfera psichica e relazionale.

La riflessione sugli assunti comporta una critica delle premesse che può determinare la trasformazione, sia delle prospettive di significato sia dell'esperienza oggetto d'interpretazione (Mezirow, 2003).

"Il modello comunicativo che si viene ad individuare è un processo che dal locutorio passa al descrittivo" (Masini, 2005, p. 88), e costruisce un impianto relazionale che apre l'altro all'empatia, in quanto la malattia della singola persona attiva sicuramente bisogni di natura diagnostica e terapeutica, ma anche di assistenza, di conforto morale, di informazione e formazione circa il comportamento con cui affrontarla, sia da parte del paziente, sia da parte dei suoi *caregiver*.

Un siffatto modello terapeutico basa dunque le sue fondamenta su una visione sistemica del soggetto, ovvero sulla presa di coscienza che ad agire sull'Eustasi o sull'Allostasi (Bottaccioli, 2013), ossia sull'equilibrio o sul disequilibrio dell'organismo, non sono solo ed unicamente fattori di tipo biologico, ma soprattutto *stressor*[1] psicologici, relazionali e ambientali.

La capacità di rispondere ad agenti stressogeni è direttamente proporzionale alla capacità emotiva che ogni soggetto possiede, rispetto alle rappresentazioni mentali che gli stessi hanno di determinate situazioni ed eventi. Tale capacità influenza più o meno direttamente l'evolversi della malattia e il buon esito del trattamento terapeutico. Si sottolinea con ciò l'esclusività di ogni soggetto/persona, portatore di malattia, portatore di vissuti, portatore di una storia che è unica ed irripetibile: la sua.

La necessità di utilizzare la narrazione nella disciplina e nella pratica medica odierna sembra dunque essere essenziale soprattutto in virtù della sempre maggiore frammentazione, freddezza ed impersonalità che la caratterizza. La storia (del paziente) diviene dunque fondamentale strumento di conoscenza dei soggetti portatori della malattia. Allo stesso modo, diviene fondamentale da parte dell'operatore una competenza narrativa che lo ri-conduca all'altro per accompagnarlo nella ri-significazione di quei concetti dicotomici di salute/malattia, malessere/benessere che determinano il suo agire, il suo relazionarsi con se stesso, con gli altri e con il contesto.

Il concetto di narrazione, trasversale alla scrittura e all'oralità, diviene dunque strumento facilitatore nei processi di insegnamento/apprendimento.

Grazie al suo valore epistemico, tale dispositivo narrativo è oggi centrale, come abbiamo visto, non soltanto nei luoghi canonici di formazione ma anche, e soprattutto, in quei non luoghi dell'educazione in cui i soggetti coinvolti si trovano a dover far fronte a una nuova dimensione di Sé, rispetto al passato, e in cui devono fronteggiare, analizzare e convivere con una nuova dimensione dicotomica di Salute/Malattia.

Il soggetto, fino ad allora "sano", deve ri-collocarsi, ri-pensarsi, ri-definirsi rispetto ad un nuovo percorso di vita che, fino a quel dato momento, veniva visto e pensato come qualcosa di lontano da sé. La narrazione diviene qui strumento con il quale gli stati interiori vengono messi in relazione con la realtà esterna e permette di ricollegare situazioni presenti con eventi passati, in vista di un orientamento futuro.

L'importanza dei processi euristici che hanno come oggetto l'agire educativo ed ogni forma di conoscenza, sia essa esplicita, tacita o pratica, giustificano e sottolineano l'utilizzo del dispositivo narrativo che pone la sua attenzione sul presente, sull'*hic et nunc* delle esperienze.

Interesse pedagogico è allora quello di garantire una funzione formativa, nell'ottica della formazione continua, che assegni e sviluppi un valore di *empowerment* per una maggiore efficacia del percorso terapeutico individuale e, nella implementazione delle capacità di riduzione della complessità o, per lo meno, di controllo della complessità stessa attraverso l'utilizzo del suddetto dispositivo.

In questo contesto diviene dunque fondamentale il concetto olistico di salute e l'atto medico e i percorsi terapeutici, diventano in tal modo processi sociali, in quanto le persone che vi prendono parte sono unite da un disagio comune.

Attraverso il dispositivo narrativo, si agevolano i soggetti alla presa di coscienza e a nuove possibilità (coscienti) di interazione con l'ambiente. È attraverso un processo esplorativo/conoscitivo/formativo iniziale che il mediatore educativo cerca di indagare, utilizzando il medium narrativo la relazione esistente tra soggetto/contesto, ponendo attenzione alle rappresentazioni che gli stessi hanno di sé rispetto a se stessi, agli altri, rispetto al contesto e alla malattia. Agendo appunto sulle rappresentazioni e sul modo di problematizzare un'esperienza, i soggetti acquisiscono maggiore capacità di collocarsi all'interno dei contesti di riferimento (di vita, lavorativi, formativi) e si riconfigureranno rispetto ai *pattern* di riferimento.

Una meta-riflessione sui processi che li condurranno verso una nuova visione di sé, facendo acquisire competenze spendibili anche in altri contesti e situazioni.

Un intervento di siffatto genere agisce dunque su vari livelli: ad un livello intrapersonale, in quanto il soggetto acquista maggiore consapevolezza di sé e si ri-significa attraverso un percorso formativo integrato; ad un livello interpersonale sarà facilitato nel processo di *empowerment* dalle relazioni che ognuno dei componenti stabilirà con i membri del gruppo stesso e con il personale sanitario; ad un livello intersistemico, perché l'utilizzo delle buone pratiche agisce in maniera dinamica e interconnessa all'interno delle strutture sanitarie di riferimento, in cui vengono valorizzate le relazioni tra i soggetti coinvolti. La ridefinizione e la formazione delle reti sociali che si verrebbero ad instaurare all'interno dei suddetti contesti andrebbero a migliorare non solo la percezione delle utenze rispetto al contesto, ma di conseguenza si avrebbe una ridefinizione e una riqualifica del Welfare di riferimento.

Note

[1] Vengono definiti *Stressor* tutti quei fattori interni o esterni al soggetto che pongono l'organismo ad un livello costante di tensione.

Bibliografia

Bottaccioli, F. (2013). *Stress e vita. La scienza dello stress e la scienza della salute alla luce della Psiconeuroendocrinoimmunologia*. Milano: Tecniche Nuove.

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari-Roma: Laterza.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bury, M. (1982, July). Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health and Illness*, 4, 2, 167-182.

Bury, M. (1997). *Health and illness in a changing society*. London: Routledge.

Charon, R. (2001, October 17). Narrative Medicine. A Model for Empathy, Reflection, Profession and Trust. *The Journal of the American Medical Association*, 286, 15, 1897-1902.

Charon, R. (2006). *Narrative medicine. Honoring the stories of illness*. New York: Oxford University Press.

Masini, V. (2005). *Medicina narrativa. Comunicazione empatica ed interazione dinamica nella relazione medico-paziente.* Milano: FrancoAngeli.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Editore Jaka Book.

Vincenzo, M. (2005). *Medicina Narrativa*. Milano: FrancoAngeli.

SAGGI

Narrazioni "dal basso" come recupero della memoria storica

di *Valentina Mustone*
Dottoranda – Università degli Studi di Foggia

Abstract

Per recuperare la storia di processi o avvenimenti non bastano documenti e manuali, perché dietro le pagine, scritte sempre dai vincitori e mai dai vinti, spesso si celano vissuti ed esperienze personali che costituiscono una parte fondamentale della memoria storica individuale e sociale.

Da qui la necessità di riportarli alla luce, non solo per conservarne memoria, ma soprattutto per coglierne il valore educativo. Infatti se un'esperienza non viene raccontata si disperde e restano nell'oblio anche i saperi che essa produce. Grazie al suo potere demiurgico il metodo narrativo rappresenta lo strumento privilegiato per costruire significati. Attraverso la narrazione l'esperienza viene ricostruita, modellata e riempita di senso e tale lavoro diviene un esercizio meta-riflessivo in grado di promuovere educazione e apprendimento sia per chi narra sia per chi ascolta. Ogni vissuto cela un significato che chi lo narra ha il dovere di far emergere e chi lo ascolta ha il diritto di "accogliere".

La storia dell'abbandono infantile, oggetto di studio del presente contributo, resta tuttora avvolta da silenzi e misteri che non ci permettono di dare voce alle emozioni dei bambini e dunque di svelare risvolti emotivi che serbano verità scomode e per questo omesse nei documenti ufficiali.

A parlare in questa sede saranno gli orfani dell'ex Colonia Agricola "Luceria Nova", scuola di avviamento professionale per i figli dei contadini morti e dispersi in guerra. I ricordi che ci raccontano sono storie di sofferenze e maltrattamenti che, a differenza dei documenti d'archivio e degli articoli dei giornali locali, ci mostrano un volto ancora inedito e del tutto taciuto della storia dell'infanzia e che solo l'"infanzia", testimone privilegiato di questa violenza, può restituirci.

Si tratta, dunque, di un necessario lavoro di scavo nella memoria di uomini che raccontandosi e condividendo vissuti personali ci permettono di conferire un nuovo volto alla storia. Un volto oscuro, amaro e doloroso, ma reale.

Il contributo intende riflettere sul potere trasformativo del racconto, che permette al soggetto di "far pace" con le proprie memorie, soprattutto quelle più dolorose e traumatiche, al fine di convertirle in vere e proprie occasioni di apprendimento; allo stesso tempo si configura come una ricerca di tracce di una storia vera, priva di nascondimenti e di "non detti", poiché rinvenuta nei ricordi di coloro che l'hanno vissuta da protagonisti e a volte da spettatori.

To recover the history of processes or events documents and manuals are not sufficient, because behind the pages, always written by the winners and never by the defeated, are often hidden feelings and personal experiences that are a crucial part of individual and social historical memory.

From here the need to bring them to light, not only to preserve memory, but above all to grasp the educational value. In fact, if experience is not told it is lost and the knowledge that it produces remains in the oblivion.

With its demiurgic power the narrative method is the preferred solution to building meanings. Through storytelling experience it is reconstructed, shaped and filled with respect and this task becomes a meta-reflexive exercise that can promote education and learning for both the storyteller and for the listener. Each experience conceals a meaning that whoever has it has the duty to bring it out and the listener has the right to "receive".

The abandonment childhood history, the object of study of this paper, is still shrouded in silence and mysteries that do not allow us to give a voice to children's emotions and thus to unveil emotional implications that hold uncomfortable truths and therefore omitted in official documents.

Orphans will speak here about the former Colonia Agricola "Luceria Nova", training school for the children of peasants dead and missing in the war. The memories that we tell are stories of suffering and abuse that, unlike of archived documents and articles in the local newspapers, show us a face of the history of childhood that is still unpublished and completely concealed and that only 'childhood', privileged witness of this violence, can give back.

It is, therefore, a need for excavation work in the memory of men that telling each other and sharing personal experiences allow us to give a new face to history. A dark face, bitter and painful, but real. The grant is intended to reflect on the transformative power of the story, which allows the subject to "make peace" with their own memories, especially the most painful and traumatic, in order to convert them into real learning opportunities; at the same time it takes the form of a search for traces of a true story, without concealment and "unspoken", as found in the memories of those who have lived as protagonists and sometimes as spectators.

"I ricordi sono frammenti di esperienza, sbadiscono:
alcuni nel corso del tempo,
altri perdurano luminosi nella loro immobilità
e tutte queste presenze silenziose assolvono, perdonano, rendono poetiche
financo le vicende più dolorose".
Duccio Demetrio

1. Recuperare la storia attraverso la narrazione

Il desiderio, la tentazione di lasciare una traccia di sé nella storia sono insiti nella natura umana. Tuttavia, a volte, il passato viene nascosto dietro silenzi e misteri che rendono arduo ogni tentativo di recupero.

La storia dell'infanzia abbandonata resta tuttora sepolta sotto una fitta coltre di gesti celati, di non detti e a subirne le conseguenze sono ancora una volta i bambini.

Fino alla prima metà del Settecento, infatti, l'infanzia ha rappresentato l'età dell'imperfezione, dell'errore e della debolezza, di cui era necessario liberarsi al più presto per poter finalmente giungere all'età della ragione e alla piena realizzazione di sé. La storia dei bambini abbandonati, dunque, sembra essere stata taciuta volutamente dal mondo adulto, che le ha impedito di lasciare tracce dei maltrattamenti e dello sfruttamento subiti (De Serio, 2009).

Barbara De Serio, in un testo dedicato alla storia dell'abbandono infantile scrive: "Di questi bambini […], del destino che li attendeva presso le famiglie affidatarie gli archivi sono ricchi di notizie e di informazioni, per quanto disordinate e lacunose. Delle loro esperienze personali, invece, non v'è traccia, né la storiografia ha mai pensato di raccoglierne le testimonianze. Sui vissuti dei bambini abbandonati, sulle loro paure, sui loro desideri la storia dell'infanzia ancora tace" (De Serio, 2009, p. 235).

Sono parole chiare, dirette e concrete che testimoniano la persistente noncuranza della società nei confronti di un'infanzia infelice e sfortunata, la cui voce chiede tuttora di essere ascoltata, non solo al fine di recuperare una memoria finora taciuta, ma soprattutto per poter riscattare anni di sofferenze e maltrattamenti subiti, che attraverso il potere trasformativo e curativo della parola e della narrazione possono acquistare valore e divenire fonte di nuovi saperi.

Durante il racconto della propria storia l'individuo risponde al bisogno di conferire un senso alla realtà e alle proprie esperienze, che vengono rilette "in un'ottica educativa e progettuale di cambiamento e di trasformazione" (De Serio, in Dato, De Serio & Lopez, 2007, p. 56).

Attraverso la narrazione modelliamo l'esperienza quotidiana, creiamo significati che attribuiscono nuovamente senso alla vita e che aiutano a tirar fuori parti nascoste o dimenticate di sé e ad avviare una buona meditazione e riflessione su se stessi.

La parola genera un cambiamento (Scardicchio, 2011), per cui attraverso la narrazione ci riappropriamo della nostra memoria e il passato acquista nuova luce e significati sconosciuti. Una volta riscoperti, tali significati ci permettono di progettare nuovi spazi, nuovi cammini, che prima ci sembravano oscuri.

La narrazione diviene dunque fondamentale per "far pace" con ricordi dolorosi, che spesso rievocano ingiustizie subite e "il fatto stesso di riuscire a trasformare ricordi non sempre amabili […] in un arcipelago di appigli è la prova che accettiamo gli approdi quali essi siano stati" (Demetrio, 1996, p. 48). Scrutare nel proprio passato permette al soggetto di capire chi è, da dove viene e cosa o chi l'ha aiutato ad essere ciò che è diventato (Demetrio, 1996, p. 20). Significative a tal proposito le parole di Molly Andrews (2000, in De Carlo, 2010), che afferma: "Noi diventiamo ciò che siamo raccontando le storie della nostra vita e vivendo le storie che raccontiamo" (p. 23).

Quando raccontiamo non solo aumenta la conoscenza di noi stessi, ma riusciamo anche a dare un senso alle nostre esperienze e ai nostri vissuti (Batini, 2009); spesso, mediante la narrazione, il significato della propria vita assume un forte valore formativo, riconoscibile più dagli altri che da se stessi (Demetrio, 1996, p. 22).

Il bisogno di raccontarsi, in questa sede, proviene proprio da adulti che fino a non molto tempo fa erano bambini. Si tratta degli ex ospiti della Colonia Agricola di Lucera, le cui storie sono rimaste inascoltate per anni.

2. La storia della Colonia Agricola "Luceria Nova"

Per poter comprendere pienamente un racconto autobiografico occorre innanzitutto avere una chiara visione del contesto in cui esso si sviluppa. Pertanto è opportuno tracciare un breve *excursus* storico per chiarire le condizioni in cui è nata la Colonia Agricola e gli obiettivi – mai concretamente realizzati – che ci si era prefissati con la sua istituzione.

Per anni sede di un'egregia istituzione, il Tribunale di Capitanata, nell'anno 1923 Lucera si vide costretta a lottare contro il governo fascista, fermo nell'intento di dismettere l'edificio che ospitava il Tribunale, per trasferire quest'ultimo nella città di Foggia. La prima voce di dissenso giunse dal sindaco allora in carica, Alfonso de Peppo, che cominciò ad utilizzare le pagine dei giornali locali come strumento di denuncia e diede avvio ad una serie di iniziative volte a riempire il vuoto lasciato dal Tribunale. Una di queste fu l'istituzione della Colonia Agricola "Luceria Nova", scuola di avviamento professionale per i figli dei contadini morti e dispersi in guerra, fondata nel 1924 con lo scopo di formare i suoi giovani ospiti al lavoro della terra e il primo novembre dello stesso anno i cittadini accorsero numerosi ad ascoltare il discorso di inaugurazione tenuto dal sindaco.

"Agli scomparsi che alla guerra accorsero lasciando i figli in tenera età e fra gli stenti, […] e che morirono per una causa che abbracciava la vita stessa di ognuno di noi, vada oggi reverente il nostro pensiero e sia pensiero di esaltazione e di glorificazione. Questo nostro culto, fondando la Colonia, si traduce in un'opera degna di loro […] qui dove intorno alla memoria dei caduti si crea la vita e si forgia l'avvenire dei figli di coloro che morirono avvinti da una visione che li innalzò all'eroismo e al sacrificio. I fiori […] sugli altari non bastano: occorre il sacrificio di quanto è in noi di meno puro e di meno degno e le opere positive di ogni giorno occorrono se aspiriamo alle benedizioni di coloro che irrisero alla vita per un ideale. […] Oggi sì che ogni famiglia di orfano rimpiange meno o non maledice l'incolmabile vuoto. […] Essa, [la Colonia] oltre ad essere pegno e testimonianza della gratitudine che avvince agli scomparsi i viventi, è nuova prova della solidarietà tra le varie classi sociali. […] La Colonia […] vivrà infine la vita della terra. […] Luceria Nova s'intitola: e questa parola augurale infonde speranza negli orfani di guerra, pei quali si dischiude una vita nuova e degna" (Il Nuovo Popolo di Capitanata, 1924).

Nei primi anni la Colonia sembrò ottenere grande successo, tuttavia nel 1927 l'Ispettore Generale degli orfani di guerra del Regno, Maggiore Martelli, denunciò le scarse condizioni igieniche della struttura (Il Foglietto, 1927). Inizialmente, infatti, gli orfani risiedevano nei locali annessi alla Chiesa del Carmine, in attesa di essere trasferiti nei locali della Chiesa della Pietà, ancora proprietà del Ministero di Guerra di Napoli. Ciò accadde effettivamente l'otto settembre dello stesso anno e di conseguenza aumentarono le domande di ammissione e il numero degli ospiti.

L'anno successivo la Colonia divenne Ente Morale e nel 1929 ottenne il suo massimo successo, stando alle informazioni giornalistiche (Il Foglietto, 1931). La primi crisi dell'istituzione giunse nel 1937, anno in cui si registrarono tra gli ospiti solo sei orfani di guerra.

A colpire profondamente la Colonia, tuttavia, fu l'avvento del secondo conflitto mondiale. Infatti nel 1944 il Governo Militare ordinò il trasferimento dei bambini nella Casa di Riposo "Maria de Peppo Serena", allo scopo di lasciare i locali della Pietà a disposizione dell'ordine militare[1].

La nuova sede, provvista soltanto di bagni, lavandini e cucina all'aperto, risultò fortemente inadeguata e incapace di offrire perfino i beni di prima necessità agli ospiti che, a causa della guerra, crescevano a dismisura. Dopo la ricostruzione dei locali della Pietà, distrutti dalle truppe occupanti, la Colonia riuscì ad ospitare 95 bambini (Il Foglietto, 1951). Siamo nel 1951.

Nelle fonti ufficiali sono assenti informazioni risalenti agli anni seguenti e l'unica testimonianza dei successivi avvenimenti resta la memoria del popolo, che fa risalire all'anno 1973 la trasformazione dell'istituzione: da Colonia Agricola "Luceria Nova" la stessa divenne un Collegio intitolato ad "Alfonso de Giovine", rappresentante dei reduci di guerra (Morlacco, 1999). Fino al 1986, anno della sua chiusura definitiva, il Collegio ospitò minori con varie tipologie di disagio, non più solo orfani di guerra.

3. Documenti e narrazioni: una storia a confronto

Se è vero che la "vecchia" storia ritiene degni di studio soltanto i documenti ufficiali e i personaggi al potere, oggi si assiste sempre più spesso a un'inversione di tendenza: il popolare e il quotidiano divengono parte fondamentale della ricerca storiografica (Scardicchio, in Annacontini, 2011). Scrive Antonia Chiara Scardicchio: "La conoscenza della Storia passa ineludibilmente attraverso la conoscenza delle Storie" (Scardicchio, in Annacontini, 2011, p. 135). In altri termini, attraverso un singolo episodio, attraverso il vissuto e le emozioni di un uomo si può raccontare una grande storia, trasmettendo molto di più (Terzani, 2006). Per conoscere realmente un evento occorre oltrepassare i limiti del dato e scoprire la verità attraverso ciò che è ancora al buio e che è ancora non detto.

Tale è la storia dell'infanzia abbandonata, da troppo tempo nascosta dietro freddi fogli di carta che conservano soltanto date, numeri e nomi senza volto né voce.

Dal 1924 al 1986 un'antica città in provincia di Foggia "accolse", tra le mura dell'ex Colonia Agricola "Luceria Nova", una piccola parte di bambini abbandonati che oggi, grazie alla narrazione e al racconto autobiografico, può finalmente rivivere la propria esperienza e farci scoprire un passato ancora inedito. Gli avvenimenti riportati nel presente contributo riuniscono i contenuti dei documenti d'archivio e le parole degli ospiti della Colonia. Il confronto della storia ufficiale con quella individuale e personale ha permesso di mettere in luce aspetti inediti e di mostrare i diversi punti di vista attraverso cui è possibile guardare una stessa realtà.

A raccontarsi sono stati Pier Paolo Danza, ospite della Colonia perché figlio di un disperso in guerra, Dionisio Morlacco e Michele Frazzano, che frequentarono da esterni la scuola nella Colonia, Peppino Occhiochiuso e Ciro Corvino, entrambi orfani ospitati nella Colonia per circa dieci anni.

Durante l'inaugurazione il sindaco tenne a precisare che la Colonia sarebbe stata *un'opera degna, con programmi e finalità alti e nobili*, tra cui quella di *accogliere ed istruire gli orfani di guerra alla vita della terra* (Il Nuovo Popolo di Capitanata, 1924).

Il termine *accogliere* significa *ricevere* qualcuno, *aprirsi* all'altro, permettendogli di sentirsi accettato in un luogo nuovo e ancora sconosciuto. Nelle parole dei "bambini" tutto ciò scompare:

"Per me la Colonia Agricola è stata veramente un dramma" (Danza, intervista, 2012).

"Regolarizzate tutte le faccende in Direzione, mia madre ritornò al Paese e per me incominciò il calvario […]. Un giovane mi prese per mano e mi portò direttamente in una classe dove c'erano tutti banchi ribaltabili. Il maestro mi assegnò l'ultimo posto da solo […]. Dopo un po' suonò la campanella e ci trovammo tutti in una sala al piano terra dove c'erano tre lunghe file di tavoli addossati l'uno all'altro […]. In quel pranzo mangiammo come primo un mestolo di brodaglia e pastina mista, come secondo una minimozzarella e come frutta una mela che era acre […]. A cena, la sera gli stessi piatti del pranzo, poi in camera a dormire […]. Mi rannicchiai nel lettino ma non riuscivo a prendere sonno e allora pensai bene di rimettermi il pantalone e il maglioncino, ma feci appena in tempo a toccarli che il mio compagno a fianco mi sgridò dicendomi: 'Non ti permettere, te lo dico come un fratello, perché fra poco passa l'istitutore per controllare e scopre i letti per vedere chi fa il furbo; proprio io feci così come tu vorresti l'anno scorso, quando arrivai, e quello sai che farà? Quello che fece a me, mi fece spogliare nudo e mi tenne così davanti a lui fino a quando incominciai a battere i denti e solo allora mi consentì di coprirmi col lenzuolo e copertina. Non ti preoccupare!'" (Danza, 2009, pp. 30-31).

"Il primo giorno quando sono arrivato mi ha subito fatto una brutta impressione. Ero con nonno, il nonno paterno che mi ha cresciuto, e il 16 agosto lì non c'era nessuno, perché i bambini erano tornati a casa per l'estate. Mi ricordo che c'era una grossa scalinata e andammo nel guardaroba dove stavano le suore che rammendavano […]. La suora mi prese per mano per distaccarmi da nonno e mi portò nel dormitorio che stava a dieci metri dal guardaroba. Era uno stanzone senza letti, i materassi stavano per terra e non erano quelli di piuma, dentro c'era il fieno. Quando sono tornato al guardaroba nonno non c'era più" (Corvino, intervista, gennaio 2012).

Le sofferenze e le paure che trapelano dai racconti sono assenti nei documenti ufficiali, nella "grande" storia, che spesso si riduce ad un semplice e banale elenco di certificati.

L'accoglienza in un istituto per l'infanzia è la fase più delicata ed importante dell'intero processo educativo poiché, oltre al trauma dovuto alla separazione dai genitori, il bambino è chiamato ad affrontare molteplici difficoltà legate al nuovo contesto, che implica l'apprendimento e il rispetto di regole precise, l'inserimento e la convivenza con un nuovo gruppo di persone e la condivisione con le stesse di tempi e spazi. Se tale processo non viene supportato in maniera esperta e competente maggiori saranno gli ostacoli da superare nell'intero percorso di crescita.

La Colonia Agricola, totalmente inadeguata per l'accoglienza dei bambini, ha causato agli ospiti traumi e paure che li hanno accompagnati fino all'età adulta, lasciando nei loro cuori ricordi indelebili dei maltrattamenti subiti.

Uno degli obiettivi della nascente istituzione, come si legge nei documenti, consisteva nel "dare agli orfani mantenimento, educazione ed istruzione nell'intento di formare buoni e pratici agricoltori" (Archivio Comunale di Lucera, IX, 6, 48). Infatti il 2 dicembre 1923 il rag. Antonio Balsamo (1923), membro del Comitato Provinciale per gli Orfani di Guerra, in una lettera pubblicata su *Il Nuovo Popolo di Capitanata* scrisse: "Se agli orfani non possiamo dare tutto quanto ad essi occorre, dovremmo cercare di utilizzare i fondi a nostra disposizione nel modo più proficuo […] e cercare di non far mancare agli orfani tutta quella assistenza morale che è tanto necessaria per formare il cittadino onesto e laborioso […]. [Occorre] concedere gratuitamente i libri ai più bisognosi, calzature e vestiario ai più poveri". Tuttavia durante il periodo post-bellico, quando ancor più urgente divenne il bisogno di aiuto e di assistenza, la situazione mutò completamente. Nei racconti degli intervistati, *mantenimento*, *educazione* ed *istruzione* corrispondono a *digiuno*, *percosse* e *maltrattamenti*.

"La più grande sofferenza era la fame […]. Questa situazione diventava sempre più pesante […] e allora io e un altro mio amico […] quando c'era tempo andavamo nelle stanze degli animali a mangiare […] qualche cosa davanti alla mula o alle pecore a cui buttavano le foglie fresche d'insalata, mentre a noi davano tutto quello che a loro non serviva" (Danza, intervista, 2012).

"Quei poveri figli non mangiavano mai, avevano troppa fame […]. Ci aspettavano avanti alla porta come gli uccellini che si affacciano dal nido per aspettare le mamme e noi appena entravamo davamo loro un po' di pane o quello che avevamo e loro mangiavano in fretta perché se le suore se ne accorgevano, li mettevano subito in castigo" (Frazzano, intervista, 2012).

"Noi dovevamo convivere con la fame […]. Mangiavamo in scodelle di alluminio e, a causa della fame, dovevi mangiare qualunque cosa ci fosse in quelle scodelle […]. Un giorno cucinarono pasta con le bietole, non lo dimenticherò mai! Alle bietole di campagna si attaccano i vermi, e siccome si doveva cucinare per 200 bambini, non avevano il tempo di pulire la verdura che quindi veniva semplicemente tritata senza essere controllata. Quando le bietole venivano cotte gli insetti salivano sopra. Ricordo che un giorno […] andammo in refettorio e trovammo pasta con le bietole e con gli insetti. Non tutti avemmo il coraggio di mangiare, ma qualcuno per la fame ingoiò anche questo pranzo […]. Si dimagriva a vista d'occhio" (Occhiochiuso, intervista, 2012).

"Quando c'era poco cibo e non bastava per tutti i bambini, le suore si mettevano d'accordo col capo tecnico per dare la punizione a qualcuno e ci mettevano di faccia al muro a digiuno; a digiuno, non a pane e acqua, e risparmiavano sulla cena" (Corvino, intervista, 2012).

"Indossavamo un camice intero […], e doveva andare bene per ogni stagione. In inverno ci davano solo la mantellina da mettere sulle spalle" (Occhiochiuso, intervista, 2012).

"Nella Colonia il riscaldamento non esisteva, lo facevamo noi, con il fiato […]. Le scarpe poi erano sempre quelle. In realtà d'estate andavamo scalzi […], perché i sandali estivi non erano ben cuciti e allora mentre si camminava saltava la cucitura dai bordi e si rompevano" (Corvino, intervista, 2012).

Per quanto riguarda l'educazione, nel regolamento si legge che "le peni minori verranno inflitte secondo le buone regole della pedagogia moderna" (Archivio Comunale di Lucera, IX, 6, 48).

I ricordi dei "bambini", invece, mostrano una realtà ben diversa:

"Subivamo molti maltrattamenti […]. Per qualsiasi nostro errore c'era la prigione […]. Era una stanza 2x2, c'era un letto col cuscino e un tavolaccio; ci toglievano i lacci per evitare di farci strangolare e chiudevano la porta a chiave […]. Questa era una delle punizioni che dovevamo subire quando si parlava un po' di più" (Occhiochiuso, intervista, 2012).

"Lì c'era la voglia matta di approfittare della debolezza dei bambini, sembrava che si godesse nell'avere il comando in mano, per cui davano botte da orbi. Basta che andavi un po' fuori misura e ti picchiavano senza pietà" (Danza, intervista, 2012).

"Le punizioni per noi esterni consistevano in rimproveri, velate minacce o sovraccarico di compiti, invece per gli interni erano molto più serie, ovvero privazioni di tempo libero, ma soprattutto di cibo […]. Venivano chiusi per determinate ore in una stanza oppure non partecipavano alla ricreazione […]. Qualche volta io sentivo dai ragazzi che c'erano addirittura punizioni corporali […], ma bastava guardarli negli occhi per capire la loro sofferenza" (Morlacco, intervista, 2012).

"Le suore erano streghe, soprattutto la Superiora […]. Erano cattive con noi. Per non parlare degli istitutori. Ce ne era uno […] che per ogni nostro sbaglio ci puniva. Se a sbagliare era una persona sola la metteva a digiuno, se lo sbaglio era collettivo ci metteva nel cortile di faccia al muro, per una o due ore, d'inverno, e noi per due ore, col pantaloncino corto, dovevamo stare fermi là" (Corvino, intervista, 2012).

"Questo tizio la faceva da padrone […]. Egli era tutto e principalmente il terrore di noi orfani, anche per via dei dolorosissimi pizzicotti al sedere che ci dava per punizione" (Corvino, testimonianza scritta, 2012).

Lo stesso accadeva per la formazione professionale, che secondo gli auspici del sindaco, attraverso esercitazioni pratiche d'agricoltura, avrebbe dovuto completare l'insegnamento scolastico allo scopo di insegnare ai bambini il lavoro della terra. Nelle testimonianze raccolte, tuttavia, essa diviene vero e proprio lavoro forzato.

"Ci portavano in campagna a cogliere le olive con il pantaloncino corto anche quando nevicava. Noi dovevamo inginocchiarci sulla neve e si gelavano le gambe tanto che non riuscivamo più a lavorare. E se non coglievi le olive ti davano le bacchettate dietro le spalle e quando tornavi in collegio ti mettevano in prigione. Era un carcere!" (Occhiochiuso, intervista, 2012).

"Nel periodo delle olive andavano a cogliere le olive, quando si doveva zappare andavano a zappare, ecc. […]. Li portavano a lavorare con quello che avevano addosso, con i pantaloncini strappati. Solo qualcuno aveva la divisa, perché non c'erano soldi per farla a tutti" (Frazzano, intervista, 2012).

Tra le mura della Colonia Agricola si nasconde dunque un'infanzia incolore. Ai bambini viene negato tutto, perfino il diritto di sognare un futuro migliore perché quando erano soli nelle proprie camere, finalmente lontani dallo sguardo vigile degli istitutori, dovevano accontentarsi di guardare il mondo da finestre e porte sbarrate.

"Secondo giorno […]; appena finito il pranzo ritornai nella stanza, guardai quella finestra con l'inferriata da galera e mi venne un colpo al cuore" (Danza, 2009, p. 31).

"Era come se stessimo in galera. Anzi era peggio del carcere, perché c'erano anche i cancelli e le sbarre alle finestre e in ogni camerata c'erano trenta, quaranta bambini […]. Dopo il pranzo ci facevano fare i compiti e poi ci facevano uscire all'aria, come si dice per i detenuti, per un'ora, un'ora e mezza […]. Avevamo una divisa sulla quale c'era scritto 'Colonia Agricola', ma per me era come se ci fosse scritto 'Entro mortale. Manicomio Agricolo Luceria Nova' […]. Sembrava di entrare in galera. Perfino nel corridoio, quando andavamo nel refettorio, dovevamo stare sempre inquadrati, in fila per tre, con la divisa e col berretto ben ordinati" (Occhiochiuso, intervista, 2012).

"La copertura delle stanze era fatta con travi e tavole di legno sopra le quali erano appoggiate le tegole. Tutte le finestre erano dotate di inferriate di ferro, sembrava di vivere in un carcere" (Corvino, testimonianza scritta, 2012).

Nel 1924 Francesco Lo Balsamo (1924), segretario capo del comune di Manfredonia, scriveva: "Mi rassicura la volontà tenace dei cittadini evoluti di Lucera, di questa storica Città, che forte delle sue nobili tradizioni di studio e di cultura, saprà, mercé la istituzione della Colonia agricola, aprire nuovi orizzonti a quella beneficienza vera e duratura, che fra tante miserie della vita odierna, ingentilisce il cuore ed educa la mente".

Perfino tale aspettativa venne però tradita, poiché le reazioni dei cittadini furono di indifferenza assoluta: "Nel contesto post-guerra c'era tanta povertà, c'erano tanti problemi e la sofferenza era diffusa anche all'esterno in altro modo. Si soffriva per le privazioni, per la miseria e per tante cose. Non si cercava di avvicinarsi a questi ragazzi o di suggerire qualche soluzione, assolutamente" (Morlacco, intervista, 2012).

Eppure tutti i ricordi, soprattutto quelli che torturano, "sono frammenti di esperienza […] e tutte queste esperienze silenziose assolvono, perdonano, rendono poetiche financo le vicende più dolorose" (Demetrio, 1996, p. 59).

La voce degli orfani della Colonia Agricola ha riportato alla luce un'amara realtà, difficile da accettare e tantomeno da immaginare, nella quale però risuona con forza il valore dell'amore umano, con particolare riferimento a quello materno, "non detto" nei documenti ufficiali.

Quelle che emergono dai racconti degli intervistati non sono madri crudeli, che spietatamente decidono di abbandonare i figli a un triste destino. Descritte negli articoli di giornale come donne disoneste, insensibili e colpevoli di abbandono della prole (Balsamo, 1923), nelle parole degli orfani le madri sono amorevoli al punto da preferire l'abbandono, compiuto nel tentativo disperato di offrire ai figli un futuro migliore.

"Quella sera a Foggia, in casa del ferroviere dormii sereno abbracciato a mia madre che ogni tanto mi stringeva quasi a farmi capire che lei non voleva abbandonarmi ma che, nel suo amore, il suo primo dovere era cercare di assicurarmi un mondo migliore, perciò mi stava portando in un Convitto dove confluivano gli orfani di guerra di parte della provincia" (Danza, 2009, p. 30).

"Non mi sentii abbandonato. Capii la gravità della situazione. Mia madre rimase vedova con tre figli, mia sorella non aveva neanche un anno quando è morto mio padre, mio fratello era già grande e io, che ero il figlio medio, fui chiuso in collegio" (Occhiochiuso, intervista, 2012).

Le *mamme*, inconsapevoli della crudeltà alla quale erano sottoposti i bambini nella Colonia, affidavano i propri figli nelle mani di istitutori e suore insensibili e incapaci di offrire protezione e amore. Tuttavia l'affetto materno si legge negli abbracci e nelle carezze che i bambini si scambiavano l'un l'altro.

"A tavola, se ti giravi più di una volta, l'istitutore furbacchione ti acchiappava, ti prendeva per le orecchie e ti metteva in fondo alla stanza, faccia al muro, di spalle a tutti i compagni. Sono immagini che non dimenticherò mai, solo quando morirò! Ma nella miseria si è sempre più fratelli e i compagni spezzettavano il pane […] e, approfittando della distrazione dei due istitutori, lo buttavano per terra. Tu ti giravi, prendevi il pane e lo mangiavi con la mano avanti alla bocca, facendo finta di fare tutt'altro fuorché masticare" (Danza, intervista, 2012).

"Nei primi giorni [i bambini] piangevano sempre e noi più grandicelli li prendevamo per mano dicendo loro che avevamo passato le stesse pene e ci confortavamo a vicenda" (Occhiochiuso, intervista, 2012).

Fortunatamente tra gli istitutori e i maestri vi era qualche eccezione. Occhiochiuso ricorda con nostalgia la sua insegnante, che fingeva di dimenticare il registro in classe per far trovare un piatto caldo al bambino che glielo avrebbe riportato a casa. Nei ricordi degli intervistati indelebile resta anche la figura del ragioniere Grillo, che mangiava insieme a tutti gli orfani, per i quali esigeva un pranzo ricco e sostanzioso. E, ancora, Padre Michelangelo, che non esitava a litigare con le suore qualora avessero lasciato a digiuno i bambini, e i soldati che durante il periodo della guerra coabitavano con gli orfani, offrendo loro qualcosa da mangiare.

Anche tra la popolazione, completamente indifferente alle sofferenze degli ospiti della Colonia Agricola, vi era chi diveniva per loro vero e proprio punto di riferimento.

"A luglio ci fecero fare la Cresima e i padrini furono gli istitutori. C'era un istitutore […] che chiese all'avvocato Grasso di fare da padrino ad un ragazzo. Però la moglie disse: 'Deve essere un ragazzo bravo a scuola e orfano di entrambi i genitori perché poi lo cresceremo noi'. Io in quell'anno ero il più bravo della classe e fui scelto. Grasso mantenne la parola e io diventai un fra-

tello per i suoi figli. Ogni domenica e durante le feste di Natale e Pasqua mi venivano a prendere e mi portavano a casa loro, dove sono cresciuto" (Corvino, intervista, 2012).

Significativa appare la differente percezione che gli intervistati spesso hanno delle esperienze narrate.

Pier Paolo Danza racconta che dopo circa tre mesi ha potuto lasciare le mura della Colonia solo grazie all'aiuto di Dionisio Morlacco, ospite esterno dell'istituzione. Infatti Danza, non riuscendo a comunicare con sua madre, in quanto le lettere inviate alle famiglie erano costantemente censurate dalle suore e dagli istitutori, ricorda di aver chiesto a Morlacco di spedirla dall'esterno. Dopo circa tre giorni il piccolo Pier Paolo era fuori da quel carcere, pronto a riabbracciare sua madre.

Quando ai due intervistati è stato chiesto di narrare l'episodio, gli stessi lo hanno descritto in modo diverso: "Dionisio è stato un mio fratello oltre che un mio amico […]. Nella Colonia ciò che scrivevi nelle lettere veniva controllato dalle suore […], e io, a causa della mia inesperienza mi permisi di scrivere: 'Cara mamma, vienimi a prendere sennò mi butto sotto la littorina'. Quando la suora ha letto mi ha picchiato e mi ha fatto riscrivere sotto dettatura: 'Cara mamma, non ti preoccupare, sto bene, stai tranquilla, non ho bisogno di niente, penso solo a studiare!'. Per cui dissi a Dionisio di imbucarmi dall'esterno la lettera con su scritto: 'Cara mamma, vienimi a prendere altrimenti mi ammazzo' […]. Dopo soli tre giorni è venuto mio zio Peppino […], e per me quello è stato un miracolo, chi può scordarlo! Appena vidi mio zio feci un salto infinito e gridai: 'Zio Peppino, zio Peppino vienimi a prendere, non mi lasciare, sennò io mi ammazzo, non mi lasciare!'. E mio zio mi portò in paese" (Danza, intervista, 2012).

"Non ricordavo questa storia. Noi abbiamo scoperto di aver frequentato quei pochi mesi insieme nella Colonia solo dopo, quando ci siamo ritrovati per caso alle scuole magistrali. […]. Pier Paolo Danza mi ha ricordato che mi affidò una cartolina postale da spedire all'esterno che arrivò a destinazione. Naturalmente questo mi fece provare stupore, meraviglia, soprattutto perché non lo ricordavo, ma poi un pizzico di gioia per aver potuto rivedere un compagno di scuola e ricordare insieme quelle esperienze […]. Tra noi è nato un sentimento profondo, di amicizia, ma non mi sento assolutamente un eroe" (Morlacco, intervista, 2012).

Scrive Duccio Demetrio (1996): "la prima emozione del ricordare […] è lo stupore di accorgersi di aver vissuto certi istanti che si credevano cancellati e quindi non vissuti" (p. 75). Dunque, non solo la narrazione permette di recuperare ricordi ormai perduti, ma anche di scoprire il valore che le proprie azioni hanno avuto nella storia di qualcun altro.

Nicolai Hartmann (2011) sostiene che il senso non risiede in un'esperienza in quanto tale, ma nel modo in cui l'individuo l'ha vissuta. La storia narrata è stata ricordata in maniera totalmente diversa perché uno ha ricevuto l'altro ha dato. Per Danza quel gesto ha rappresentato un miracolo, una salvezza, per Morlacco un semplice favore fatto ad un amico.

Gli avvenimenti qui narrati ci insegnano a ritrovare in piccoli gesti una grande storia che continua a vivere nei cuori e nei ricordi di uomini semplici e umili, ma nello stesso tempo di profonda saggezza. Sono poche testimonianze, grazie alle quali è stata riportata alla luce una parte importante della nostra storia, ma non bastano a riscattare le pene e i maltrattamenti di milioni di bambini la cui voce chiede ancora di essere ascoltata.

4. Conclusioni

Se la narrazione è fondamentale per chi racconta è pur vero che essa presuppone anche un ascolto (De Carlo, 2010, p. 15).

"Comunicare si può e si deve: è un modo utile e facile di contribuire alla pace altrui e propria, perché il silenzio, l'assenza di segnali, è a sua volta un segnale, ma ambiguo, e l'ambiguità genera

inquietudine e sospetto […]. Per la comunicazione […] siamo biologicamente e socialmente predisposti. Tutte le razze umane parlano; nessuna specie non-umana sa parlare" (Levi, 1986, pp. 68-69).

La narrazione autobiografica non solo genera una relazione dialettica tra passato, presente e futuro, ma crea uno scambio comunicativo tra due persone, colui che racconta e colui che ascolta, che ne traggono un benessere reciproco, poiché l'uno si riscopre in modo nuovo attraverso i propri ricordi, che a loro volta divengono fonte di apprendimento e di educazione per l'altro (Demetrio, 1996, p. 49).

Se è vero, come sostiene Hartmann (2001), che "si può dare senso *solo* laddove vi sia ancora qualcosa di insensato", allora occorre imparare ad ascoltare l'altro, perché anche e soprattutto nel dolore si nascondono i più grandi insegnamenti di vita.

Non a caso nel "lavoro della memoria" (Demetrio, 1996, p. 88) gli eventi salienti, spesso quelli più forti, quelli vissuti intensamente, sono i primi a essere rievocati poiché hanno evidentemente segnato il corso della propria vita; recuperandoli il soggetto scopre il senso del suo presente, che è tale proprio grazie a ciò che è stato vissuto nel passato.

Se raccontati, i ricordi, strumento di crescita personale, possono diventare sapere per gli altri: "Questa esperienza mi ha insegnato molte cose. Mi ha fatto diventare uomo. Ho fatto dei figli e ho saputo dare loro una buona educazione anche grazie a quello che ho sofferto" (Occhiochiuso, intervista, 2012).

"Questa esperienza mi ha cambiato la vita, positivamente, in maniera unica. Oggi dico sempre ai miei ragazzi: 'Ricordatevi, figli miei, cercate voi di essere esempio per gli altri, non pretendete che siano gli altri esempio per voi, solo così possiamo costruire un mondo migliore'" (Danza, intervista, 2012).

Note

[1] Cfr. Archivio Comunale di Lucera, Colonia Agricola, categoria IX, classe 6, busta 48, fascicoli dal n. 711 al n. 729.

Bibliografia

Balsamo, A. (1923, Dicembre 2). Per gli orfani di guerra. Il programma di lavoro nel 1924 (parte prima). *Il Nuovo Popolo di Capitanata*, I, 19.

Cera, G. (2005). *Il tempo e lo sguardo dell'esistenza*. Bari: Adriatica Editrice.

Danza, P. P. (2009). *Raccontare per vivere*. Foggia: Edizione Grafiche 2000.

De Carlo, E. (2010). *Autobiografia allo specchio. Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narratologia*. Milano: Franco Angeli.

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

De Serio, B. (2007). Il sapere femminile tra cure degli altri e cure di sé. In D. Dato, B. De Serio & A.G. Lopez, *Dimensioni della cura al femminile. Percorso pedagogico-letterario sull'identità di genere*. Bari: Mario Adda Editore.

De Serio, B. (2009). *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*. Roma: Aracne.

Hartmann, N. (2011), D'Anna, G. (A cura di). *Ontologia dei valori*. Brescia: Morcelliana Editrice.

Il Foglietto (1927, Gennaio 6). *Per la Colonia Agricola*, XXX, 1.

Il Foglietto (1930, Agosto 21). *La Colonia Agricola a Lucera*, VII, 31.

Il Foglietto (1931, Giugno 4). *Nella Colonia Agricola*, IX, 22.

Il Foglietto (1951, Agosto 30). *La Colonia Agricola di Lucera. Chiede l'assegnazione di terre espropriate per la Riforma Agraria*, XXXVII, 34.

Il Nuovo Popolo di Capitanata (1924, Novembre 8). *L'inaugurazione della Colonia Agricola "LUCERIA NOVA"*, III, 40-41.

Levi, P. (1986). *I sommersi e i salvati*. Torino: Einaudi.

Lo Balsamo, F. (1924, Settembre 28). La Colonia Agricola in Lucera. *Il Foglietto*, XXVII, 37.
Loiodice, I. (A cura di). (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
Morlacco, D. (1999). *Alfonso de Giovine. L'uomo e il parlamentare*. Lucera: Grafiche Catapano.
Scardicchio, A. C. (2011). *Il cielo in una stanza. Psicosomatica ed educazione tra Magritte e Battiato*. Modugno (BA): Stilo Editrice.
Scardicchio, A. C. (2011). Resistenza, resilienza, rivoluzione. In G. Annacontini (A cura di), *Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione. Diario di Jolanta U. Grębowiec Baffoni*. Bari: Progedit.
Terzani, T. (2006). *La fine è il mio inizio. Un padre racconta al figlio il grande viaggio della vita*. Milano: Longanesi.

Atti

Archivio Comunale di Lucera, Colonia Agricola, categoria IX, classe 6, busta 48, fascicoli dal n. 711 al n. 729.
Archivio Comunale di Lucera, Orfani di guerra, categoria VIII, busta 13, fascicoli dal n. 188 al n. 213.

SAGGI

Microstorie riflessive per la formazione degli insegnanti di sostegno

di *Valentina Pennazio*
Università degli Studi di Genova

Abstract

Il presente contributo intende riflettere sull'importanza da attribuire alla narrazione come metodologia riflessiva da privilegiare nell'ambito della formazione degli adulti, con specifico riferimento ai percorsi di specializzazione frequentati dagli insegnanti (di ogni ordine e grado scolastico) per conseguire l'abilitazione all'esercizio delle attività didattiche di sostegno.

L'utilità del metodo narrativo, in questo contesto, risulta evidente in una duplice prospettiva: favorire la presa di coscienza critica di quanto acquisito, rielaborato e riutilizzato in una dimensione che coniuga conoscenze teoriche e applicazione pratica delle stesse; fare emergere quegli stili rappresentazionali, a volte errati e agganciati a pregiudizi inconsapevoli, che condizionano il modo con cui gli insegnanti strutturano la relazione, definiscono gli obiettivi e i percorsi in presenza di studenti con bisogni educativi speciali. Quando gli insegnanti sono chiamati a riflettere sul proprio agire didattico, soprattutto in relazione a situazioni di complessità, parlano spesso dell'importanza di tenere conto di quanto già vissuto nell'esperienza pratica, o di usare l'istinto professionale e/o l'intuizione per assolvere compiti e situazioni didattiche di vario tipo e difficoltà. I paradigmi epistemologici che definiscono l'apprendimento adulto e i presupposti postmoderni riferiti all'apprendimento riconoscono agli adulti la possibilità di vivere situazioni ed esperienze formative; questi eventi si presentano come opportunità di conoscenza la cui valenza dovrebbe essere indagata partendo proprio dalle specifiche concezioni che gli insegnanti in formazione, protagonisti di tali eventi, elaborano. Attraverso una logica induttiva è possibile, infatti, utilizzare i racconti degli insegnanti in formazione per elaborare una *working theory*, utile per interpretare le modalità di apprendimento, definire gli apprendimenti (che costituiscono i saperi professionali dell'insegnante di sostegno) e i cambiamenti rappresentazionali utili per la promozione di una cultura inclusiva.

This paper aims to reflect on the importance of storytelling as a reflective tool in adult education with particular reference to specialist courses that teachers (all grades of school) attend to get a license to teach students with special educational needs. In this context, the narrative method is useful in a dual perspective: become aware, critically, of what They learned, reworked and used and be able to combine theoretical knowledge with practical application; highlight their representational styles, sometimes incorrect and linked to unconscious biases that affect on: how to structure the relationship, how to define the objectives and learning paths in the presence of special educational needs. When teachers think about their teaching work, especially in relation to complex situations, often they speak of the importance of considering the knowledge learned in practical experience, or on the use of the professional instinct or intuition in order to accomplish tasks and teaching situations, various in type and difficulty.

The epistemological paradigms, that define the adult learning and post-modern assumptions related to learning, give to adults the opportunity to try situations and learning experiences; These are opportunities for teachers of knowledge whose value can be investigated starting from the meaning that the same teachers give to these opportunities. By using an inductive logic is possible to start from the stories of adults in training for to develop a working theory able to: interpret the ways of learning, define the learning (which constitute the professional knowledges of support teacher and the representational changes to promote an inclusive culture).

1. Significati della formazione in età adulta: tra narrazione e riflessione

In epoca post-moderna le concezioni e le riflessioni teoriche sull'apprendimento in età adulta hanno riconosciuto l'esistenza di una pluralità di situazioni e contesti in cui tale apprendimento può verificarsi e hanno posto l'accento non tanto sui processi mnemonici ma su quelli riflessivi/narrativi nei quali viene valorizzata sia la capacità di riflettere sull'esperienza e sulle azioni intraprese, sia la capacità di agganciare/intrecciare aspetti teorici con quelli pratici.

Il post-modernismo e il socio-culturalismo diventano premesse epistemiche di quella centratura che, nell'ambito della formazione degli adulti, viene posta sul soggetto che apprende e sul contesto professionale nel quale è immerso, ponendo in secondo piano i contenuti stessi dell'apprendimento. Alla razionalità moderna della scienza vengono, inoltre, contrapposti paradigmi alternativi (il post-positivismo, la *critical-theory*, il costruttivismo), ciascuno portatore di modi diversi di concepire la realtà e di definire le conoscenze ma, accomunati dall'idea che la realtà in sé non sia conoscibile in assoluto, spiegabile nel dettaglio e non collegabile a una conoscenza oggettiva.

Comprendere quale sia il senso della formazione in età adulta esige una riflessione che parte proprio dal nuovo modo con cui il pensiero post-moderno concepisce tale età della vita e i connessi processi di acquisizione della conoscenza.

L'età adulta non è più considerata in rapporto a una presunta stabilità, ma ricondotta a "fase della vita in mutamento", sia per quanto concerne i significati attribuiti allo sviluppo delle funzioni cognitive e intellettive, sia per quelli attribuiti alla personalità e ai ruoli sociali (McCluskey & Reese, 1984; Tennant & Pogson, 1995). A essere messa in discussione è proprio l'idea di "stabilità adulta" su differenti piani: quello delle relazioni familiari, quello della condizione professionale, quello degli atteggiamenti, dei principi, dei comportamenti con il riconoscimento della possibilità, per l'adulto, di rivivere e intraprendere (anche per la prima volta) esperienze un tempo riservate solo a particolari momenti dell'esistenza (Demetrio, 1990; 1995). In una prospettiva in cui gli individui adulti non sono più collocati in una condizione di finitezza ma di incompleta conformazione intellettuale, conoscitiva, in continua attesa di ulteriori occasioni per perseguire miglioramenti e arricchimenti, è riconosciuta e promossa la possibilità di intraprendere nuovi processi formativi in cui dovranno essere però valorizzate inedite forme di appropriazione del sapere (Demetrio, 1996). A fronte di una evidenza oggettiva della realtà esiste, infatti, una riflessività umana che permette di coglierla; dunque, saranno da valorizzare momenti in cui riflettere sull'atto cognitivo (e non solo) che ha permesso di apprendere, di capire, di rielaborare, di fare proprie le conoscenze inserendole in una prospettiva di senso possibilmente pratica (Morin, 1997). In questa prospettiva, il processo di acquisizione delle conoscenze dovrebbe configurarsi maggiormente come un approccio di tipo esperienziale-riflessivo, in cui la conoscenza assume significato transitando da prodotto a processo, uno spostamento che ha a che fare con la soggettività dell'individuo piuttosto che solo con il sapere in quanto tale. Non è più sufficiente avere informazioni, ma diventa necessario essere capaci di interpretarle e organizzarle in modo nuovo e adeguato alle richieste del contesto professionale nel quale si andrà ad agire (Lyotard, 1985).

Nello scenario postmoderno trova dunque conferma il significato multiplo di apprendimento in età adulta (Merriam, 2007) che viene differentemente usato e distinto come: apprendimento permanente, apprendimento lungo il corso della vita, apprendimento situato, apprendimento formale e apprendimento informale anche in riferimento a vari contesti di azione (Ardigò, 1992; Lazzari, 2000; Santoianni & Striano, 2003). Si profila l'immagine pluralistica e problematica di un soggetto adulto che apprende e una concezione del pensiero che è anche azione (che orienta e struttura l'azione) e che si traduce in una visione indeterminata e indeterminabile degli eventi assunti a diversi livelli soggettivi, introspettivi e mentali, cognitivi (Cambi, 2002a; 2002b). Si delinea un individuo in costante costruzione, immerso in un processo di relazione *in itinere*, in divenire, che assume la caratteristica di "essere mai compiuto"; un soggetto che è anche coscienza nella misura in cui la riflessione costruisce il "soggetto interiore" attraverso il dialogo, la narrazione, il racconto di sé (Cambi, 2002b).

L'apprendimento viene declinato come un processo di costruzione di conoscenza e adattamento al cambiamento in cui il soggetto è impegnato in compiti reali, in situazioni di apprendimento in azione, nelle quali la riflessività e la metacognizione risultano centrali per favorire processi generativi di conoscenza e sapere. Si supera, inoltre, la dicotomia teoria-pratica, pensiero-azione, per abbracciare nuove prospettive unificanti e integrative attraverso cui esplorare, ricercare e favorire processi di apprendimento e creazione di conoscenza, nei quali l'interazione sociale e i processi cognitivi vengono favoriti e messi in relazione tra loro anche grazie a una razionalità riflessiva nell'azione e sull'azione (Dewey, 2000; Putnam, 1993; Rorty, 1996; Schon, 1993).

Se l'oggetto della conoscenza è insito nell'azione stessa, intesa nella duplice accezione di accadimento e rappresentazione dell'accadimento, indagare l'apprendimento significa recuperare, rendere consapevoli i soggetti delle loro esperienze, riflettere sulle proprie azioni con uno sguardo capace di assumere un distanziamento critico sia in rapporto alle attività compiute, sia in rapporto alle difficoltà e ai conflitti incontrati e alle decisioni assunte per superarli.

La valorizzazione di atteggiamenti introspettivi che permettono di giungere alla consapevolezza degli eventuali apprendimenti, alla riflessione sulle esperienze e sulle azioni, può essere favorita mediante l'uso di metodi differenti: conversazionali, narrativi, osservativi, individuali o collettivi da applicare in uno o più momenti (durante o al termine di un processo di formazione). Tra i vari metodi, l'approccio narrativo, che raccoglie resoconti diretti dei soggetti adulti, utilizzando i loro linguaggi, i loro costrutti, le loro interpretazioni degli eventi, delle esperienze, delle emozioni, risulta utile per dare senso all'apprendimento dall'interno, alle rappresentazioni più o meno condivise delle azioni messe in atto (Clandinin & Connelly, 2000).

2. Microstorie per riflettere sulla propria formazione

Ripercorrere all'indietro le fasi di un percorso formativo richiede tempo, cura, concentrazione capacità di riflessione critica. Si tratta di un'attività complessa che implica la disponibilità a fermarsi, con uno sguardo analitico, su un'esperienza vissuta per coglierne la sua reale significatività. La possibilità di apprendere dall'esperienza è strettamente connessa con la capacità di assumere la prospettiva del professionista riflessivo (Schön, 1993), del ricercatore, che non delega a ipotetici e, spesso, irraggiungibili esperti la soluzione di problemi quotidianamente incontrati (Mortari, 2006), ma cerca di affrontarli facendo leva sulle proprie risorse conoscitive, partendo dall'analisi critica del contesto, delle dinamiche e di tutte le variabili potenziali che hanno concorso a generarli.

Il principio dell'apprendimento dall'esperienza, di cui parla Luigina Mortari (2003), va ricollegato al momento in cui il professionista (in questo caso l'insegnante in formazione), mediante la riflessione su ciò che accade e con una pro-tensione all'acquisizione di significato, acquista coscienza di sé, del suo sapere e del mondo circostante.

In questa prospettiva, la narrazione come richiesta posta a fine di un percorso formativo specialistico non è da intendersi come un "meccanico" racconto di ciò che è stato fatto e di ciò che è stato appreso, ma assume la valenza di riflessione critica sui processi di cui si è stati "attori e spettatori"; un'operazione che presuppone il ricorso a una duplice prospettiva, una capacità di sdoppiamento che va esercitata continuamente e che richiede di porre in relazione il piano formativo con quello professionale.

Se si assume che il compito dell'insegnante preposto alle attività di sostegno è quello di dare forma ad un'azione educativa, formativa e didattica efficace e inclusiva, bisogna porre attenzione sul fatto che, tale compito non equivale a una mera applicazione di teorie (riferite, ad esempio, a strategie di intervento specifiche) acquisite nell'ambito di un percorso di formazione specialistico. Se così fosse si assisterebbe alla realizzazione di una prassi educativa/didattica poco produttiva in uno scenario attualmente contrassegnato dalla presenza sempre più diffusa di alunni con esigenze educative speciali plurime che richiedono al docente, come prima azione fondamentale, la presa di coscienza dei propri sistemi rappresentazionali al fine di scardinarli, se inadeguati, per promuovere

una reale cultura inclusiva. In questo senso, la riflessione connessa alla narrazione è da intendersi come l'impresa di riconquistare tutto ciò che si è e si fa spesso in modo inconsapevole diventando elemento indispensabile per quegli insegnanti che si trovano spesso davanti a casi problematici ai quali reagiscono cercando una comprensione più intelligente possibile del fenomeno osservato nelle sue plurime prospettive (Mortari, 2013). È nel momento in cui, a partire dall'analisi critica di un percorso formativo che ha fornito contenuti e conoscenze, si riesce a progettare un'azione didattica in cui si fa leva su un reale contributo soggettivo/riflessivo (Rossi, 2005) che la prassi didattica acquista efficacia.

La narrazione di microstorie di apprendimento redatta alla fine di un percorso di formazione va, dunque, vista in una triplice prospettiva di utilità: ordinare le esperienze di formazione e riflettere su queste; documentarle da una prospettiva personale e valutarle nella loro spendibilità pratica. In questo modo, l'esperienza acquista forma perché il vissuto diventa oggetto di riflessione, anche implicita, e il soggetto se ne appropria consapevolmente per capirne il senso (Mortari, 2003). È una riflessione che prende forma durante l'azione didattica, messa in atto prestando attenzione alle conoscenze acquisite e alle variabili contestuali in cui si agisce; sull'azione didattica, quando questa è terminata e ha prodotto determinati esiti conseguenti a determinate scelte di azione.

3. Microstorie per definire una propria identità professionale

Per dare valore alla prospettiva narrativa, nell'ambito della quale si ritiene che i soggetti per natura abbiano l'esigenza di raccontare la loro storia per conferire coerenza e continuità all'esperienza soggettiva vissuta svolgendo un ruolo centrale nella comunicazione e nella costruzione di conoscenza intersoggettivamente validata, i presupposti teorici su cui fare leva sono il pluralismo, il relativismo e la soggettività che implicano di tener conto della presenza simultanea di realtà multiple ugualmente legittime (Striano, 2005). Le esperienze e le azioni umane sono tali fino a quando esistono soggetti che a queste conferiscono senso e significato attraverso continue negoziazioni di posizioni interpretative ed epistemiche (Striano, 2005).

Il primo passo verso lo sviluppo della pratica riflessiva al termine di un percorso formativo per insegnanti consiste, allora, nell'analizzare la propria biografia formativa riflettendo criticamente sul sapere, sui valori, sui significati costruiti nel corso dell'esperienza. Il senso della scrittura autobiografica (Biffi, 2012; 2014) in forma di microstorie legate al proprio apprendimento non è quello di ricostruire il processo di formazione vissuto, ma di mettere ordine e prendere coscienza di quei vissuti che spesso accadono senza averne maturato consapevolezza.

La narrazione intesa come "racconto in microstorie" è fondamentale per dare un'organizzazione al proprio mondo interiore e per attribuire significati all'esperienza formativa (Pontecorvo, 1991); il verbo narrare rimanda, infatti, all'idea della storia narrata che diventa nella pratica racconto di Sé.

Nell'ambito della formazione degli insegnanti si può richiedere di raccontare un evento (ad esempio un episodio di lavoro scolastico in cui siano risultate utili le conoscenze teoriche, pratiche di tirocinio acquisite durante il corso) con l'obiettivo di aiutare gli insegnanti a dar voce alle proprie rappresentazioni, che nel rapporto con situazioni di emergenti bisogni educativi speciali diventano condizionanti della pratica didattica messa in atto. Traducendo in storie la propria esperienza formativa è possibile giungere ad una strutturazione del proprio pensiero e, nel momento in cui la storia viene raccontata e subisce una rielaborazione, a una presa di coscienza dell'evento che si sta trattando, discriminando gli aspetti importanti da quelli che non lo sono (Pennebaker, 2001).

La capacità di raccontare una esperienza vissuta influisce sulla strutturazione del Sé e delle proprie rappresentazioni che condizionano, come insegnanti, le modalità con cui ci si pone di fronte ai destinatari del proprio intervento educativo/didattico; in questo senso l'identità personale/professionale sarebbe costituita da quell'insieme di racconti collegati cronologicamente tra loro e dalle possibili soluzioni ad essi collegate (Bruner, 2002) dal momento che il racconto di un Sé in formazione contiene una dimensione di azione, cioè presenza attiva nell'ambiente circostante e di

coscienza, pensieri, sentimenti e interessi. Questa prospettiva rimanda, in definitiva, al Sé teleologico proposto da Bruner in cui è previsto il ricorso alla memoria selettiva per scegliere quali valori mostrare nelle diverse situazioni dando voce al ruolo affettivo adatto alla situazione che si sta vivendo. La narrazione diviene così un modo per "addomesticare" la realtà raccontando frammenti di vita e pensando a scenari futuri (Bruner, 2002).

L'identità narrativa si prospetta dunque, come comprensione narrativa di sé stesso composta da una sintesi tra ciò che il soggetto è nel presente e la sua storia passata. Questo tipo di identità è composta da strutture narrative che sono forme significanti fondamentali, contenitori nei quali viene iscritto ogni discorso e che fungono da principi organizzatori dell'esperienza stessa.

4. Microstorie per costruire rappresentazioni e saperi

Il pensiero narrativo risulta utile agli insegnanti di sostegno in formazione per riflettere su loro stessi e sulla loro postura interiore che li porta a interrogarsi su questioni fondamentali: chi è l'altro per me? Che significato attribuisco alla sua diversità?

La possibilità di rispondere a questi interrogativi è strettamente connessa alla capacità di narrare e auto-narrarsi creando una serie di significati attorno a sé e su di sé, sugli eventi e sulla realtà (Bruner, 2002). Il centro dell'analisi narrativa è costituito, infatti, oltre che da ciò che i soggetti fanno e agiscono, anche da ciò che credono di fare, da ciò che ritengono essere la causa di ciò che fanno, di ciò che dicono a proposito delle azioni altrui e delle motivazioni che li spingono ad agire (Kirtchener, 1983).

Nell'ambito di questa riflessione, interessata a porre in risalto modalità utili per aiutare gli insegnanti in formazione a maturare consapevolezza circa i propri processi rappresentazionali, è utile fare riferimento al pensiero di Weick (1997) e alla sua teoria del "*sensemaking*". Con tale teoria si chiarisce, infatti, il processo che porta le persone alla "costruzione del significato" individuale e collettivo delle proprie azioni identificandone le motivazioni e i conseguenti risultati.

Si tratta di un processo attivo, dinamico, una forma di azione sul mondo che permette di costruire, filtrare, incorniciare la realtà in cui la produzione di senso equivale all'elaborazione di una "buona storia" (Pignatto, Regazzo & Tiberi, 2010) che consente di conservare plausibilità e coerenza, qualcosa che incarni l'esperienza passata e le aspettative, qualcosa che faccia risuonare insieme le persone, qualcosa che si possa costruire retrospettivamente, ma che anche possa essere usato in prospettiva futura (Weich, 1997).

Per un insegnante di sostegno potrebbe essere utile venire a conoscenza di uno stile rappresentazionale errato (considerare la persona con bisogni educativi speciali alla stregua di stereotipi quali quello del quasi-uomo, dell'eterno bambino, dell'identità speciale, dell'uguaglianza dei bisogni) che lo porta ad approcciarsi allo/agli studente/studenti in maniera poco propositiva, sfiduciata, compassionevole. Questa presa di coscienza può trovare piena realizzazione solo a fronte di un processo narrativo in cui l'insegnante è sollecitato a riflettere sulle situazioni, sulle sue reazioni, sulle dinamiche emotive che hanno caratterizzato il suo agire. Secondo Weick (1997), infatti, le persone incessantemente e inconsapevolmente attribuiscono significato alla realtà e la creazione di microstorie andrebbe ad agire sulle caratteristiche proprie del *sensemaking*: la costruzione di identità, individuale e collettiva perché definire qualcosa è in primo luogo definire sé stessi in relazione a questo qualcosa; la retrospettività, per cui la creazione di significato si riferisce a ciò che è già avvenuto più che a ciò che avverrà; l'istituzione di ambienti sociali tramite le persone che vi operano e che prendono parte attivamente alla creazione di ambienti ai quali attribuiscono un senso; il substrato sociale perché quello che si fa è interiormente condizionato dagli altri; la continuità perché il *sensemaking* è un processo continuo e senza fine; la centratura su informazioni selezionate che possono avere dei significati ambigui o molteplici che vengono decisi solo se viene fornito il contesto di riferimento; la plausibilità pragmatica, coerente e ragionevole.

In relazione alla formazione degli adulti-insegnanti risulta poi interessante andare a verificare una pluralità di aspetti riconducibili alle seguenti domande: qual è il significato che attribuiscono alla formazione specialistica intrapresa? Quali sono le aspettative, le sorprese e le delusioni che si sono create nei confronti del proprio sviluppo personale e professionale? Come sono state intraprese e percepite le azioni formative all'interno del percorso formativo?

È probabile che in alcune circostanze vi sia la necessità di ristrutturare il significato di ciò che si è fatto e si sta facendo in base alle loro aspettative e a quanto viene offerto all'interno del percorso formativo.

La lettura retrospettiva e il racconto di episodi in cui quanto appreso nel percorso di formazione sia stato utilizzato nella pratica professionale quotidiana risulta in questi casi utile nel conferire un significato agli eventi e alle situazioni nuove non immediatamente comprensibili passando da una zona d'indeterminatezza a una di riflessione scambievole.

5. Insegnanti di sostegno in formazione si raccontano

La consapevolezza delle relazioni intercorrenti fra "senso" di identità professionale e percezione di auto-efficacia, motivazione, impegno e soddisfazione professionali (Flores & Day, 2006), fra identità e conoscenze/pratiche professionali (Loughran, 2006) ci ha portato a indagare, in relazione alla categoria dell'insegnante di sostegno, la specifica modalità di costruzione identitaria e professionale.

Al fine di raggiungere il nostro obiettivo, al termine del Corso di Formazione per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento su posti di sostegno (attivato dall'Università di Genova), abbiamo deciso di proporre ai corsisti un momento di riflessione sul percorso intrapreso.

Il contesto di formazione indagato, dal punto di vista valoriale percepito, non è stato identico per tutti i docenti: per alcuni ha rappresentato un contesto di formazione specialistico scelto e voluto (docenti dei quattro ordini di scuola, già in servizio, con nessuna o qualche esperienza sul sostegno che desideravano acquisire una formazione specialistica per meglio fronteggiare la complessità dei Bisogni educativi speciali), per altri ha rappresentato una scelta obbligata di riqualificazione al fine di poter conservare il proprio posto di lavoro (in particolare, docenti della scuola secondaria di primo o secondo grado, con numerosi anni di servizio alle spalle, e attualmente perdenti posto).

Le caratteristiche di queste due tipologie di adulti in formazione ci hanno condotto a valorizzare "pratiche riflessive condivise" attribuendo alle storie che gli insegnanti raccontano, da un lato, la valenza di importanti strumenti di sviluppo professionale e identitario (Johnson & Golombek, 2002), dall'altro, la possibilità di ricongiungere la parola con la pratica, in un rapporto alla pari caratterizzato da uno sguardo "reciprocamente cordiale" (Tacconi, 2011).

Il processo di accompagnamento alla messa in parola della pratica ha assunto una valenza sia in ordine alla produzione di nuova conoscenza, sia in ordine al miglioramento della professionalità dei docenti e alla costruzione della loro identità (spesso difficoltosa quando legata alla funzione di "sostegno"). Gli insegnanti stessi ricorrono alla narrazione per spiegare ciò che fanno; il sapere pratico, infatti, difficilmente si lascia dire, se non in forma di racconto, perché solo questo sa tenere insieme la complessità di dimensioni che caratterizzano la pratica e sa darne una rappresentazione viva e dinamica illustrandone il dispiegarsi. Quindi, inserire la narrazione al termine di un percorso di formazione di questo tipo, ci è apparso come risorsa fondamentale per attivare riflessione sull'esperienza e alimentare le diverse forme del pensare su ciò che si è imparato a fare (Mortari, 2003; 2009). L'identità professionale dell'insegnante emerge, infatti, raccontando, condividendo e cercando legittimazione alla propria esperienza e le verbalizzazioni delle esperienze rappresentano una finestra sulle identità professionali.

Abbiamo chiesto ai corsisti di produrre in rete cinque microstorie così articolate:

1. Prova a raccontare un episodio della tua pratica scolastica che descriva come una lezione teorica del corso abbia inciso sul tuo modo di fare scuola.
2. Prova a raccontare un episodio della tua esperienza lavorativa per il quale ti è stata utile la partecipazione a uno dei laboratori (se possibile, specifica quale).
3. Prova a raccontare un'esperienza vissuta durante il tirocinio a scuola che è risultata per te significativa rispetto all'inclusione.
4. Prova a raccontare un episodio di lavoro a scuola in cui il tirocinio indiretto (di riflessione in università) ha fornito competenze utili per il tuo lavoro.
5. Racconta che cosa ritieni sia stato significativo, a livello personale, del percorso di studio intrapreso.

Per ognuna delle precedenti questioni sono arrivati circa 90 scritti. La riflessione emersa dalle narrazioni si è rivelata utile per avvicinare esempi di descrizioni "dense di pratica" con la progressiva costruzione di una propria identità professionale.

L'analisi del materiale raccolto è stata effettuata con gli strumenti della *narrative inquiry* (Clandinin, 2007), che porta ad attribuire valore conoscitivo alle testimonianze e guida nell'individuazione dei macrotemi che emergono dalle storie stesse (Clandinin, 2007). Come unità di analisi sono stati assunti i singoli racconti. Se è vero infatti che "quello che si deve comprendere in un racconto non è anzitutto colui che parla dietro al testo, ma ciò di cui è parlato, la cosa del testo, cioè il tipo di mondo che in qualche modo l'opera dispiega davanti al testo" (Ricoeur, 1986, p. 161), allora è possibile avvicinarsi anche ai racconti dei docenti in una prospettiva non interessata a "valutare" il loro livello di competenza, ma tesa a comprendere in profondità la pratica stessa, il tipo di esperienza che il testo descrive (Tacconi, 2011).

Ci siamo resi conto che era possibile, infatti, passare dal racconto di singole pratiche a una considerazione trasversale della pratica dell'insegnamento di sostegno; nei singoli racconti erano contenuti vari elementi del sapere degli insegnanti di sostegno che ci hanno consentito di giungere a teorizzazioni sull'insegnamento inclusivo in un senso più trasversale.

I risultati dell'analisi si sono posti su due livelli: gli arricchimenti conoscitivi sul "sapere pratico" degli insegnanti di sostegno e gli arricchimenti conoscitivi sul processo di costruzione della propria identità professionale.

In relazione al primo punto, che ha incluso le microstorie relative alle prime quattro questioni, sono emersi alcuni aspetti importanti legati alle azioni guidate dalla teoria che dovrebbero essere messe in atto dall'insegnante di sostegno: importanza di sensibilizzare la classe (compresi i colleghi curricolari) alla presenza di un bisogno (di qualunque tipo sia); capacità di sapere osservare e quindi progettare in maniera condivisa; necessità di usare una didattica inclusiva (adattamento di obiettivi, materiali, contenuti; interventi meta cognitivi; lavoro cooperativo e mediato dai pari) riconoscendo in questo la necessaria conoscenza, condivisione dei colleghi curricolari; conoscenza di specifiche modalità di intervento utili soprattutto in presenza di particolari disabilità (ad esempio sensoriali).

Gli elementi emersi analizzando le esperienze narrate dai docenti sono risultati validi in una specifica circostanza, per uno specifico docente, ma in grado di assumere un valore più generale.

La cura della messa in pratica di abilità sociali e la sensibilizzazione del contesto classe, che viene narrata da insegnanti di scuola primaria, risulta essenziale anche per docenti di altri ordini di scuola: "senza la predisposizione di un ambiente accogliente e la costruzione di un contatto emotivo con gli allievi in fase di avvio (per quanto i modi in cui esprimere questa attenzione siano inevitabilmente differenti), è difficile che si creino le condizioni che facilitano l'inclusione".

Questa attenzione risulta largamente presente nei racconti dei docenti sul loro far scuola.

Pur appartenendo ad ordini scolastici differenti, i docenti che hanno partecipato ai percorsi raccontano poi di aver trovato essenziale passare dal dire al far fare. Nelle situazioni che descrivono si coglie la consapevolezza, gradualmente maturata, che non è sufficiente aver acquisito contenuti ma essere in grado di metterli in pratica, ad esempio, provando in concreto a creare progettazioni inclusive, a utilizzare metodologie di didattica inclusiva.

"Se non si riesce a tradurre l'avvicinamento a contenuti in se stessi rilevanti attraverso la creazione di situazioni che consentano di indurre una sorta di 'corpo a corpo' con i contenuti stessi e di fare delle cose con ciò che si va imparando quei contenuti, per quanto affascinanti e importanti, sarebbero rimasti oggetti privi di significato. Questo è risultato vero per me e penso risulti utile e fondamentale, in un'ottica inclusiva, per tutta la classe. Infatti, ho provato a strutturare situazioni laboratoriali".

Da qui l'attenzione a valorizzare la dimensione del fare che si rivela capace di attivare la partecipazione e il coinvolgimento di tutti. Esperienze di questo genere vengono narrate dai docenti di tutti gli ordini di scuola.

I racconti interessanti in questo senso sono quelli che hanno evidenziato come la disponibilità a provare a mettere in pratica quanto appreso nel corso, anche a fronte di uno scetticismo iniziale, dato dalla sfiducia verso certi metodi o dalla credenza di una impossibilità di applicazione degli stessi (soprattutto per i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado) abbia dato buoni esiti e aperto nuove prospettive di intervento didattico dalle quali gli insegnanti di sostegno traggono soddisfazione e motivazione ad agire.

Oltre a linee di azione e strategie, nei racconti emergono (in relazione all'ultima questione) come elementi trasversali del saper agire in situazioni di bisogni educativi speciali anche gli atteggiamenti e le posture interiori. Su questo aspetto molti docenti dichiarano di non essersi mai soffermati ma che, dopo aver frequentato il corso, tali riflessioni si innescano nell'immediato e tale aspetto risulta l'elemento realmente significativo appreso nel percorso intrapreso perché ha modificato il loro modo di sentirsi e percepirsi "insegnanti". A tutti i livelli scolastici, è emerso che è essenziale "che gli insegnanti di sostegno accompagnino la loro azione con una intensa riflessione, interrogandosi sul senso di ciò che propongono, su ciò che ha funzionato e su ciò che può essere migliorato; non si arrendano di fronte alle difficoltà e cerchino continuamente vie di accesso, e di inclusione, vie possibili che devono essere scoperte e condivise anche e soprattutto con i colleghi curricolari".

I racconti analizzati hanno manifestato la consapevolezza che mettere in parola il sapere pratico, evitando che venga disperso, mobilita energie, perché induce a guardare alla pratica come ad una ricca sorgente di sapere. Il sapere contenuto nei racconti è risultato infatti "vivo" perché ha stimolato a pensare. Spesso, gli esempi raccolti dal racconto dei singoli docenti hanno fatto riferimento a elementi di familiarità ricorrenti in tutti i docenti, magari espressi con modalità e enfasi differenti. Ogni racconto ha guidato alla messa in moto di quel pensare ulteriore che costituisce l'essenza di ogni vero processo formativo orientato a concentrarsi sul concreto e a mettere a fuoco i dettagli di una situazione. La narrazione ha consentito di prendere consapevolezza rispetto alle tante dimensioni che sono contemporaneamente implicate nell'azione didattica inclusiva, ampliano il campo visivo, orientano ad accorgersi della densità di ciò che è in gioco quando si insegna in un contesto caratterizzato dalla presenza di alunni con Bisogni educativi speciali.

6. Conclusioni

L'obiettivo principale di chi opera nella formazione degli adulti dovrebbe dunque essere non solo quello di fornire conoscenze teoriche e pratiche, ma anche di prevedere momenti di riflessione narrativa individuale o collettiva con i quali aiutare i corsisti a costruire il senso complessivo della formazione intrapresa, soffermandosi sul valore dell'apprendimento, sul significato dell'esperienza formativa e su come sia possibile "imparare ad imparare". Questo racconto di sé, che mette al centro il senso dell'agire, acquista la stessa valenza del racconto sostenuto dagli umanisti, quali poeti, romanzieri e artisti, valenza attraverso la quale possiamo cogliere significati profondi su chi siamo e dove stiamo andando. Il pensiero narrativo, di fatto, non è totalmente differente da quello scientifico: entrambi generano una risposta ad un bisogno diffuso di comprensione che si può soddisfare stabilendo connessioni tra gli eventi, così da costituire schemi di riferimento il più possibile plausibili, coerenti e stabili in cui collocarsi per dare successivamente corso alle azioni (Gargani, 1999).

L'utilizzo di microstorie può ritornare utile in relazione a tutte le categorie di adulti in formazione ma, nel nostro specifico caso, ha avuto l'obiettivo di supportare gli insegnanti di sostegno a ricostruire quelle sensibilità pedagogico-educative che generalmente vanno erodendosi nel corso della carriera, a causa della generalizzata cultura scolastica che, spesso, per questa categoria di insegnanti, non prevede momenti di scambio, dialogo, riflessione e collaborazione con i colleghi curricolari. In questo senso, le attività di riflessione condivisa, costruzione, ridefinizione dell'identità professionale in servizio diventano per loro fondamentali, soprattutto se si pensa alla perdita di energia e del desiderio di essere propositivi, alla caduta degli ideali professionali iniziali e allo scarso supporto nella loro realizzazione, che si riscontrano nel corso della carriera di questa tipologia di insegnanti, sfociando spesso in scelte differenti: l'insegnante che si auto-esclude dall'appartenenza alla comunità professionale o l'insegnante che abbandona la professione (Grion, 2008).

Bibliografia

Ardigò, A. (1988). *Per una sociologia oltre il postmoderno*. Bari: Laterza.

Biffi, E. (2012). Narrazione e pratiche educative fra infanzia e adolescenza. In D. Demetrio (A cura di), *Educare è narrare, le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli.

Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Bari: Laterza.

Cambi, F. (2002a). *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Modelli Pedagogici*. (Vol. 1). Roma: Armando.

Cambi, F. (2002b). *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Per una teoria dell'educazione*. (Vol. 2). Roma: Armando.

Clandinin, J. D. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology. Thousand Oaks*, California: Sage.

Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Demetrio, D. (1990). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Demetrio, D. (1995). *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologia dei vissuti e delle origini*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

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

Dewey, J. (2000). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

Gargani, A. G. (1999). *Il filtro creativo*. Bari: Laterza.

Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: Realtà e prospettive*. Roma: Carocci.

Johnson, K., & Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kirtchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition. A three level model of cognitive Processing. *Human Development*, 26(4), 222-232.

Lazzari, F. (2000). *L'attore sociale fra appartenenze e mobilità. Analisi comparate e proposte socio-educative.* Padova: Cedam.

Lazzari, F. (2007). *Persona e corresponsabilità sociale*. Milano: Franco Angeli.

Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of Teacher Education. Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.

Lyotard, J. F. (1985). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.

McCluskey, H. Y., & Reese, H. (1984). *Life-Span development Psychology: Historical and Generational effects*. Cambridge: Academic Press.

Merriam, S. (2007). The social context of adult learning. In S. Merriam, R. Caffarella & L. Baumgartner, *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Morin, E. (1997). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta, riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2006). La riflessività nella formazione. In A. Agosti (A cura di), *La Formazione. Interpretazioni Pedagogiche e indicazioni operative*. Milano: Franco Angeli.
Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2013). *Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
Pennebaker, J. W. (2001). Tradurre in parole le esperienze traumatiche: implicazioni per la salute. In L. Solano (A cura di), *Tra mente e corpo. Come si costruisce la salute*. Milano: Raffaello Cortina.
Pignatto, A., Regazzo, C., & Tiberi, P. (2010). *La formazione sul campo*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
Napolitano, E. (2015). *Educazione, comunità e politiche del territorio*. Milano: Franco Angeli.
Pontecorvo, C. (1991). Narrazioni e pensiero discorsivo nell'infanzia. In M. Ammaniti & D. N. Stern (A cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza.
Putnam, H. (1993). *Rappresentazione e realtà*. Milano: Garzanti.
Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil. Tr. it. P. Ricoeur (1989), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book.
Rorty, R. (1996). *Scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Rossi, P. G. (2005). Apprendimento, conoscenza tacita, identità, autovalutazione. In Id., *Progettare e realizzare il portfolio*. Roma: Carocci.
Santoianni, F., & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Roma-Bari: Laterza.
Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
Striano, M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *M@g@m-Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali*, 3(3). Disponibile in:
http://analisiqualitativa.com/Magma.
Tacconi, G. (2011). Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento*, IX(3), 125-131.
Tennat, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
Weick, K. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.

SAGGI

La medicina incontra la narrazione: dalla cura della malattia alla cura del sé

di *Cristina Romano*
Dottoranda – Università degli Studi di Foggia

Abstract

A partire dagli anni Novanta dello scorso secolo, sull'onda delle riflessioni condotte dagli psichiatri Good e Kleinman, tra i primi a sottolineare l'importanza delle "storie" come strumento di valutazione dell'efficacia della cura e di costruzione di una solida relazione tra medico e paziente, si diffonde l'idea che la medicina debba caratterizzarsi anche in termini antropologici, in quanto leggibile come un sistema culturale che sostanzia sia la realtà clinica della patologia, sia l'esperienza che di essa fa il malato. Nasce così l'acronimo NBM, ovvero *Narrative Based Medicine*, medicina cioè basata sulla narrazione, esplicito rimando ad un altro acronimo, EBM, ossia *Evidence Based Medicine*, la medicina di stampo più tradizionale che dei dati clinici fa il suo principale materiale di studio. La definizione concettuale e l'individuazione degli ambiti di riferimento, delle potenzialità e dei vantaggi d'uso connessi alla medicina narrativa sono da ascriversi a Rita Charon, medico internista e docente di Clinica medica alla Columbia University di New York, fondatrice e direttore esecutivo del *Program of Narrative Medicine*. Parallelamente ai percorsi di cura, spesso lunghi e dolorosi, che la patologia mette davanti al malato, la medicina narrativa consente di dar vita ad un approccio consapevole e partecipato, che conduce alla tanto agognata *compliance*, l'attiva adesione del paziente alla diagnosi e alla terapia. Una "doppia via" della cura percorribile non solo dal malato, ma anche da chi, per professione, ha il compito di guidarlo e assisterlo in una corretta gestione della patologia, e cioè il medico, l'infermiere o l'operatore sanitario.

L'approccio narrativo, di certo non facile, richiede tempi appropriati, riflessioni adeguate ed una formazione specifica alla narrazione, da avviare già nell'ambito dell'istruzione accademica e proseguire nel corso della vita professionale. Molteplici sono i contesti nei quali ci si può muovere, dal potenziamento delle tecniche e degli stili di comunicazione alla maturazione di competenze pedagogiche, all'acquisizione di abilità di *storytelling*, fino all'ambito delle *medical humanities*. Una panoramica sullo stato dell'arte, ovvero sulle iniziative di formazione attivate in Italia nell'ambito sanitario, apre la strada ad una riflessione sull'opportunità di percorsi sperimentali finalizzati alla sensibilizzazione dei professionisti della cura all'importanza della narrazione.

Obiettivo del presente saggio, pertanto, è illustrare contenuti e finalità della medicina narrativa, come strumento che permette di fare luce sulle peculiarità e sulle problematiche caratterizzanti la malattia, al fine di migliorare la percezione che il paziente ha della propria patologia e costruire quell'autentica "relazione di cura" di cui parla anche il Nuovo Codice deontologico dei medici italiani.

In the 1990s, on the wave of theories by psychiatrists Good and Kleinman, that underline the importance of "stories" as instrument to evaluating the efficacy of therapy and building a strong relationship between physician and patient, the idea spreads that medicine could be characterized also from an anthropological point of view, because it is a cultural system that substantiates both clinical reality of disease, and the experience lived by patient. So acronym NBM (Narrative Based Medicine) is born, clearly connected to another acronym, EBM (Evidence Based Medicine), the traditional idea of medicine that uses clinical data as research material.

Conceptual definition and detection of reference areas, potentialities and using benefits correlated to narrative medicine have to be attributed to Rita Charon, internist and professor of Clinical medicine at New York Columbia University, foundress and executive director of the Program of Narrative Medicine.

Parallel to the pathways of treatment, often long and painful, that the disease puts in front of the patient, narrative medicine creates a conscious and participatory approach, which leads to the construction of "compliance", that is active patient adherence to diagnosis and therapy. A "double way" of care followed by patient and also by physician, nurse or health worker, who have, by profession, the task of supporting and helping in a proper management of pathology.

The narrative approach, surely not easy, requires appropriate times, sufficient reflections and a specific narration training, that has to be started already in years of university study and continue in the course of working life. There are numerous fields where the education can move within, starting from the strengthening of communication techniques and styles, the maturation of pedagogical skills, acquisition of capabilities of storytelling, until the scope of the "medical humanities".

An overview on the "state-of-the-art", on the education initiatives implemented in Italy in the healthcare sector, opens the way to a reflection about the opportunity of experimental programs aimed at raising care professionals awareness of the importance of the narration.

The aim of this essay, therefore, is to present content and purpose of narrative medicine, as a tool that allows you to shed light on the peculiarities and problems that characterize the disease, in order to improve the perception that the patient has of his illness and to construct the "relationship of care" which also the new ethics Code of Italian doctors speaks about.

1. Good e Kleinman: per una grammatica narrativa della malattia

Nel 1994 Byron J. Good, psichiatra e antropologo, docente presso l'Harvard Medical School di Boston, dà alle stampe un volume che avrà presto una importante eco anche al di fuori dei confini nazionali. *Medicine, rationality, and experience: an anthropological perspective* (questo il titolo originale del saggio) rappresenta la volontà di dare precisione epistemologica a un'idea sociale della malattia e della terapia, spianando la strada al concetto di antropologia medica e indicando nell'importanza del vissuto esperienziale del paziente un inedito approccio alla cura (Quaranta, 2006).

Qualche anno prima, il collega Arthur Kleinman, docente anch'egli a Harvard, nel suo *The illness narratives* sottolineava con forza come l'esperienza del dolore venga sempre formata e sostanziata dai valori culturali e dalle relazioni sociali del malato ed è dunque legittimo asserire che la malattia sia un "significante" (Herzlich, 1986). Si deve a Kleinman l'analisi di una distinzione lessicale di grande pregnanza semantica nella lingua anglosassone (Cipolla, 2004; Pizza, 2005), quella tra il concetto di *disease* – la malattia nel più tradizionale significato del termine, riconducibile ad una lesione o disfunzione organica o all'aggressione di agenti esterni, descritta per mezzo di parametri organici di natura fisica e chimica – e il termine *illness*, ossia l'esperienza individuale dello star male, alla cui strutturazione concorre la personale idea di malattia e di dolore del paziente, un'esperienza sempre culturalmente formata, che dà luogo a modi normali e modi non-normali di essere malati, modi cioè che la società guarda e riconosce come accettabili o discutibili. Così si esprime Kleinman (1988): "L'esperienza della malattia [qui *illness*] ha a che fare con il categorizzare e lo spiegare le diverse forme di sofferenza provocate da processi patofisiologici. E quando parliamo di malattia, dobbiamo fare riferimento alle opinioni del paziente sul modo migliore per fronteggiare il dolore e i problemi pratici che esso crea nella vita quotidiana" (p. 4). Più avanti, Kleinman introduce una terza distinzione, quella con il termine *sickness*, da intendersi come "il concetto di malattia nella sua significanza generale […] per la popolazione in relazione a forze macrosociali (economiche, politiche, istituzionali)" (p. 6). È proprio a quella che Kleinman definisce "interpretazione della malattia" che si ascrive la preziosa possibilità, per il medico, di rompere il circolo vizioso della sofferenza e delineare un percorso di cura realmente efficace. L'interpretazione della malattia passa di fatto attraverso la narrazione della stessa, una narrazione che per Kleinman (1988) è imperniata attorno a quattro nuclei concettuali (la scoperta e il riconoscimento dei sintomi, l'idea culturalmente mediata della malattia, il suo significato personale ed interpersonale ed i modelli inter-

pretativi del paziente e dei suoi familiari), la cui analisi permette di individuare l'intreccio e i meccanismi retorici che – come in qualunque racconto – sono alla base della costruzione della trama (p. 233). Spetta al medico il compito di raccogliere le storie di malattia, sollevando il velo su aspetti nascosti che il narrante/paziente non verbalizza e che possono risultare di particolare utilità, non solo per interpretare il vissuto del malato e aiutarlo ad uscire dal silenzio in cui spesso si chiude, ma anche per individuare la terapia più adatta al caso e all'uomo specifico.

Alla narrazione della malattia guarda, come già detto, anche Good, a parere del quale la medicina si muove tra due punti di vista, tra due paradigmi epistemologici, quello tecnico-scientifico di matrice positivista e quello di natura estetico-interpretativa. Tale conflitto rimanda a quello tra conoscenza e credenza, la prima appannaggio della maggior parte dei medici, convinti depositari del sapere empirico ed oggettivo e di un'esperta *techne*, la seconda, soggettiva e personale, ascrivibile invece ai pazienti e all'immaginario collettivo della gente comune. Gli studi che Good conduce sul connubio tra antropologia e medicina, sulla semiotica della realtà medica, sulla fenomenologia del dolore e sulla possibilità di una rappresentazione narrativa della malattia hanno come finalità dichiarata quella di superare il conflitto apparentemente insanabile tra i due paradigmi, tra i due volti della medicina e della cura. In tale ottica, la narrazione rappresenta per Good (1994/2006) il modo più efficace e immediato per entrare in contatto con l'esperienza dell'altro, nello specifico l'esperienza della malattia: "Spesso impariamo molto di più dall'esperienza altrui ascoltando i racconti di quanto è accaduto loro o intorno a loro. La narrazione è una forma in cui l'esperienza viene rappresentata e raccontata, in cui le attività e gli eventi sono descritti insieme alle esperienze che li accompagnano e alla significanza che dà alle persone coinvolte il senso di queste esperienze" (p. 214).

Nel dipanarsi dei capitoli del volume *Narrare la malattia*, Good scende nel dettaglio dei meccanismi alla base della rappresentazione narrativa di una patologia. Lo studio della trama e dell'intreccio, l'analisi delle scelte legate al tempo narrativo, animato e complicato da frequenti prolessi e analessi, la consapevolezza dell'esistenza di diversi punti di vista – il cosiddetto "elemento congiuntivo" che lascia spazio all'ipotetico, al possibile, al soggettivo, all'incerto – e l'analisi semantica dei nuclei concettuali più rilevanti della narrazione non sono che alcune delle tecniche il cui uso è suggerito da Good (1994/2006) per comprendere a fondo una storia di malattia (p. 234).

Le teorie di Good e Kleinman, dichiaratamente legate all'ambito di appartenenza dei due studiosi, quello medico, contribuiscono dunque all'individuazione dei fondamenti di una sorta di grammatica della narrazione della malattia e fanno da cassa di risonanza alle parole dei tanti studiosi che, prima o dopo di loro, hanno ribadito con forza l'importanza del narrare. Basti pensare a coloro che possono essere considerati i padri della teoria della narrazione, Propp, Greimas e Lévi-Strauss, ai quali si deve l'intuizione dell'esistenza dei modelli e delle metodologie di analisi del racconto (Ferraro, 2015); o all'idea di "pensiero narrativo" così come è stata teorizzata dallo psicologo Jerome Bruner, per il quale l'essere umano è per natura predisposto ad organizzare e risignificare l'esperienza in forma narrativa (Bruner, 1988; 1992; Smorti, 1994); o ancora al valore curativo delle storie e al contributo clinico della psicoterapia (Hillman, 1984; Michael, 1992; Polster, 1987); fino alle recenti riflessioni sulla pratica narrativa autobiografica come cura di sé (Cambi, 2010; Demetrio, 1996).

2. Rita Charon e la nascita della medicina narrativa

Se Byron J. Good e Arthur Kleinman possono a buon diritto essere considerati i precursori dell'interesse nei confronti degli aspetti sociali della malattia e del valore clinico e terapeutico del raccontarsi, è a Rita Charon che va però riconosciuto il merito di aver dato nome e vita al concetto di "medicina narrativa", sia perché ha individuato gli ambiti di riferimento, le potenzialità e i vantaggi d'uso connessi all'approccio narrativo in ambito medico, sia perché ha intuito la necessità di una formazione specifica in tale direzione.

La medicina narrativa, dice Charon (2007), è "una pratica clinica fortificata dalla competenza narrativa, che consiste nella capacità di assorbire, metabolizzare, interpretare ed essere coinvolti

dalle storie di malattia. In una parola, è quella medicina praticata da chi sa che cosa fare delle storie" (p. 1265). Rita Charon, medico internista e docente di Clinica medica alla Columbia University di New York, è fondatrice e direttore esecutivo della prima scuola di medicina narrativa istituita a livello universitario, il *Program of Narrative Medicine* nato presso la Columbia nel 2000, con l'annesso Master scientifico in Medicina narrativa.

Quella professata da Charon è la *Narrative Based Medicine* dell'acronimo in lingua inglese NBM, la medicina cioè basata sulla narrazione, esplicito rimando a un altro acronimo, EBM, ossia *Evidence Based Medicine*, la medicina di stampo più tradizionale che segue il canonico percorso anamnesi/diagnosi/terapia e che dei dati clinici fa il suo principale materiale di studio. Dal punto di vista di Charon, la medicina basata sulla narrazione rappresenta la via da seguire se si concepisce la malattia – per usare il distinguo operato da Kleinman – non soltanto come *disease*, ma in maniera più complessa come *illness* e come *sickness* (Giarelli, 2005; Pagliaro, 2006). La cura clinica, sostiene Rita Charon (2008), "fa riferimento al singolare, cerca la casualità, tiene conto della contingenza, richiede collegamenti intersoggettivi e mette in atto legami di tipo etico tra chi parla e chi ascolta" (p. 25) e non può, dunque, fare a meno della narrazione.

Nel 2006 Charon pubblica il volume *Narrative medicine. Honoring the stories of illness*. Particolarmente suggestivo è l'*honoring* del sottotitolo: onorare le storie di malattia significa rendere un tributo al vissuto dei pazienti, dando loro attenzione e concedendo i giusti spazi e gli appropriati tempi di ascolto e di riflessione. Il volume, scandito in quattro sezioni, tiene a definire con precisione il senso della medicina narrativa e a dimostrarne i *dividends*, i frutti, i vantaggi connessi al ricorso all'approccio narrativo. "Attenzione, rappresentazione e affiliazione" (Charon, 2006, p. 131) sono le competenze che i medici dovrebbero possedere, un *habitus* mentale da far proprio per non restare intrappolati in una pratica clinica assimilabile a una stanca e ripetitiva routine. Una spiccata capacità di osservazione e di concentrazione, una consolidata esperienza nei meccanismi di costruzione e decostruzione del racconto e la propensione a instaurare un legame autentico con il paziente, rappresentano, in sintesi, le *skills* del medico che tiene a curare non solo la malattia, ma anche il sé, preservando l'interezza dell'identità dell'individuo che ha di fronte, in un contesto, quale quello dell'ospedale, dove il corpo viene ripetutamente turbato, toccato, tagliato (Romano, 2015).

Il sociologo Bury (1982) ha definito la malattia una rottura biografica, un evento improvviso che rivoluziona il tranquillo scorrere del tempo della vita, un accadimento che il malato e i suoi familiari faticano ad accettare e a spiegarsi. Ecco dunque la necessità di aiutare il paziente a uscire dal silenzio in cui spesso si rinserra, permettendogli di dare voce e corpo alle tante e controverse emozioni che si congelano di fronte ad una diagnosi, soprattutto se grave o invalidante (Bert, 2007). Ricorrendo a un ampio repertorio di strumenti e di tecniche narrative, al paziente, troppo spesso ridotto a un numero riconducibile alla cartella clinica a lui assegnata o al letto e alla stanza che occupa, si restituisce così la dignità di un nome, lo spazio e il tempo della parola.

Parallelamente ai percorsi di diagnosi e di cure che la patologia mette davanti al malato, si delinea, dunque, anche un'altra via di cura: quella di un approccio consapevole e partecipato, attraverso il quale l'individuo è in grado di fare sua l'esperienza traumatica della malattia e restituire ad essa senso e significato. Una "doppia via" della cura – la cura della malattia e la cura del sé – che passa attraverso le preziose potenzialità terapeutiche dell'atto narrativo ed è percorribile non solo dal malato, ma anche da chi, per professione, ha il compito di guidarlo, affiancarlo e assisterlo in una corretta gestione della malattia, e cioè il medico, l'infermiere o l'operatore sanitario (Maturo 2007; Zannini 2011).

3. Narrare la malattia: la ricerca, le pratiche, la formazione in Italia

Raccogliere storie di malattia significa dunque costruire spazi che restituiscano voce e dignità al malato, e così favorire la sua partecipazione attiva al processo di cura, l'*empowerment* che conduce alla costruzione della tanto auspicata *compliance*, l'adesione del paziente, l'accettazione (non passiva, ma attiva e consapevole) della diagnosi, della prognosi e della terapia comunicate e proposte dal

medico. E se condizione indispensabile è che il paziente abbia voglia di narrare la propria storia, è altrettanto necessario che il medico sia in grado di comprenderla, abbia cioè quella che Rita Charon definisce in alcuni luoghi *narrative knowledge*, ossia conoscenza narrativa, "la capacità umana di comprendere il senso e il significato delle storie" (Charon, 2001, p. 1898), e in altri *narrative competence*, ovvero competenza narrativa, che "comprende competenze pratiche, come saper riconoscere la struttura di una storia e apprezzare metafore e suggestioni, competenze creative, come riuscire a prefigurare diverse possibili conclusioni di una storia, e competenze emotive, come ad esempio essere in grado di provare empatia e comprendere lo stato d'animo che fa da sfondo ad un racconto" (Alcauskas & Charon, 2008, p. 826).

Un approccio, quello narrativo, di certo non facile, che richiede tempi appropriati, riflessioni adeguate e una formazione specifica alla comunicazione, da avviare già nell'ambito dell'istruzione sanitaria accademica e proseguire nel corso della vita professionale, in un'ottica di *lifelong learning*, di un apprendimento cioè che sia davvero permanente e continuo.

Molteplici sono i contesti nei quali la formazione medica in ambito narrativo può muoversi, dal potenziamento di tecniche e stili di comunicazione efficaci e partecipativi, alla maturazione di competenze pedagogiche, antropologiche e filosofiche, all'acquisizione di abilità di *storytelling* e di narrazione in forma sia orale che scritta, fino all'ambito delle cosiddette *medical humanities*, e cioè lo sguardo comparato delle arti (letterarie, visuali, cinematografiche) sulla figura del medico e sulla concezione e la gestione della malattia [1] (Bucci, 2006; Pellegrino, 1979; Spinsanti, 2009). Approcci, questi, che concorrono all'instaurarsi di una relazione tra medico e malato che non trascuri il vissuto soggettivo dei due individui coinvolti e che conduca ad una reciproca conoscenza emotiva, ad un "sapere delle emozioni", per dirla con Mortari (2010), un coinvolgimento che permetta al professionista della sanità di fare spazio dentro di sé ai sentimenti dell'altro, del paziente cioè che ha di fronte.

Le forme di narrazione cui si può fare ricorso sono diverse, a seconda che la voce narrante sia quella del medico o del malato, dalla lettura di opere letterarie che hanno per protagonisti medici e pazienti, in linea con l'approccio tipico delle *medical humanities*, alle narrazioni autobiografiche a firma di medici o di infermieri (diari di lavoro, studi di caso e resoconti clinici), fino alle storie di malattia raccontate dai pazienti, che permettono di scandagliare i temi più variegati, come il rapporto con la patologia e con le cure, il legame con parenti e amici e le relazioni con gli altri malati. Le tecniche a disposizione sono anch'esse varie: la stesura di un diario, la partecipazione ad un'intervista semistrutturata o ad un colloquio, la scrittura di un testo autobiografico, la realizzazione di una videointervista, l'ideazione di racconti o poesie.

Una panoramica sullo stato dell'arte, ovvero sulle esperienze di medicina narrativa attivate in Italia, apre la strada a una riflessione sull'opportunità di percorsi sperimentali di formazione finalizzati alla sensibilizzazione del personale medico e paramedico all'importanza dell'approccio narrativo. In questa sede è d'obbligo citare le Linee di indirizzo per l'utilizzo della medicina narrativa in ambito clinico-assistenziale, ad opera del Centro Nazionale Malattie Rare dell'Istituto Superiore di Sanità, che nell'ambito dei lavori della recente Conferenza di consenso sulla medicina narrativa, ha indagato con precisione la definizione, gli strumenti e gli ambiti d'uso della disciplina, giungendo all'approvazione del documento. Il fulcro delle Linee è la duplice Raccomandazione per la formazione e per la ricerca finalizzate all'approccio narrativo. La medicina narrativa – si dichiara – va inquadrata nel contesto "del passaggio dalla medicina paternalistica al modello di relazione in cui il paziente è partner e non solo oggetto di cura. Da questo punto di vista, è importante evitare il rischio che la medicina narrativa venga usata come un ulteriore strumento direttivo da parte del professionista, rischio che spesso si nasconde subdolamente nelle pieghe della retorica dell'ascolto" (Linee di indirizzo, 2015, p. 18). Il testo fa riferimento anche a studi che dimostrano l'efficacia della medicina narrativa e il suo contributo al miglioramento, oltre che dei già citati processi di *compliance* e di *empowerment*, anche dei livelli di soddisfazione degli operatori, di consapevolezza dei pazienti, di efficienza dei servizi e di percezione della qualità della vita (Jacobi & MacLeod, 2011; Tropea, 2012).

Tra le buone prassi più rilevanti, va segnalata la crescente diffusione delle cartelle cliniche "parallele" o "umane" – Rita Charon (2006) ha parlato di *parallel chart* – che, accanto ai tradizionali

dati clinici e anamnestici del paziente, prevedono la raccolta di narrazioni e racconti che ruotano intorno al vissuto della malattia, cartelle di cui hanno provveduto a dotarsi già diversi ospedali e centri di cura della penisola. È il caso del progetto "Il disegno sul cuore per la cartella clinica umanizzata", attivato prima in via sperimentale nel 2012 presso l'ospedale San Filippo Neri di Roma e poi in cinquanta altre strutture di cura (tra le quali, nel dicembre 2015, gli Ospedali Riuniti di Foggia), su idea e iniziativa della scrittrice ed attrice Rosalba Panzieri, con il sostegno delle principali società scientifiche nazionali.

In tale ottica è leggibile anche il progetto europeo S.T.o.Re – Story Telling on Record, avviato nel 2013 e coordinato dall'Istituto Superiore di Sanità, in partenariato con sei aziende sanitarie appartenenti ad altrettante nazioni (per l'Italia l'Ausl2 Umbria, e poi Bulgaria, Turchia, Repubblica Ceca, Spagna e Grecia), con l'obiettivo comune di definire un modello di cartella clinica integrata efficace e di implementare le iniziative di formazione necessarie agli operatori in tema di "raccolta" delle narrazioni [2].

Un altro progetto di ampio respiro è stato Na.Me. – Narrative Medicine, promosso nel 2006 dall'Azienda Sanitaria di Firenze e articolato in tre fasi, l'ultima delle quali si è conclusa nel 2012. Il progetto ha riunito in sé iniziative di differente natura, dall'organizzazione di convegni e corsi di formazione destinati al personale ospedaliero, alla messa in atto di laboratori di narrazione che hanno coinvolto pazienti provenienti da diversi reparti ed esperienze di malattia (Oncologia, Cardiologia, Rianimazione, Patologie croniche, per citarne alcuni), affiancati anche dai familiari, fino alla predisposizione di attività di studio delle dinamiche di comunicazione tra medico e paziente, a partire ad esempio dall'analisi di 110 casi di reclami pervenuti agli ospedali afferenti all'Azienda.

Una disamina delle pratiche di narrazione nell'ambito sanitario non può trascurare l'operato di associazioni e consorzi nati con l'intento di portare avanti iniziative di ricerca sperimentale e di formazione sul tema. L'Osservatorio nazionale per la medicina narrativa Omni, la Società italiana di medicina narrativa (SIMeN) con sede a Ragusa, l'Istituto Change di Torino, sono tra le realtà più attive sul territorio italiano.

Anche l'ambito accademico guarda con interesse alla necessità di dotare lo studente del corso di laurea in Medicina e Chirurgia di un necessario bagaglio di formazione umanistica, già durante gli anni di studio universitario o dopo il conseguimento del titolo [3]. Alle teorie e alle pratiche di narrazione fanno riferimento insegnamenti quali Storia della medicina, Etica e Metodologia clinica nei piani di studio di quasi tutti gli atenei della penisola, nella consapevolezza che avvicinare gli studenti a tale sensibilità sin dall'inizio del loro percorso di formazione scientifico-professionale significa "arricchirli di competenze che possono mettere a fuoco nei primi anni di corso, prima di incontrare direttamente il paziente, anticipando nel loro mondo interiore esperienze che poi faranno successivamente sul piano reale" (Maroni, 2010, p. 163).

La centralità di una formazione alla narrazione per il personale sanitario sembra, dunque, essere la via da seguire per costruire quell'autentica "relazione di cura" di cui parla anche l'articolo 20 del nuovo Codice di deontologia medica, pubblicato il 18 maggio 2014, "considerando il tempo della comunicazione quale tempo di cura", per dirla con il Codice. Una via attraverso la quale si evita la deriva iatrotecnica e ipertecnicista che sembra marchiare la medicina contemporanea (Armocida & Zanobio, 2002; Cosmacini, 2009) e si riesce a dare senso ad un binomio lessicale di particolare suggestione, quello che lega intrinsecamente il *to cure* e il *to care* (Grasso, 2010; Marinelli, 2015), la cura della malattia e la cura del sé, il curare e il prendersi cura, non solo del malato, ma anche e soprattutto della persona.

Note

[1] La nascita delle *medical humanities* risale alla fine degli Sessanta dello scorso secolo ad opera del bioeticista Edmund Pellegrino. Ad esse si deve il diffondersi di una nuova prospettiva di formazione e di aggiornamento professionale, che guarda alla lettura e all'analisi di opere letterarie e artistiche che hanno per soggetto tematiche legate alla malattia, come ad un irrinunciabile strumento, per i medici, di conoscenza del-

la condizione del malato e di consapevolezza del proprio operato. Anche Rita Charon riserva grande attenzione all'argomento, prima come direttore responsabile e poi in qualità di consulente editoriale della rivista "Literature and medicine", la cui pubblicazione, cominciata nel 1982, ha oggi cadenza semestrale ed è a cura della John Opkins University Press.

[2] Nelle pagine del sito internet del progetto [URL: www.storeproject.eu/], si possono reperire informazioni sulle fasi di attuazione e sui risultati, presentati nella conferenza finale che ha avuto luogo il 27 maggio 2015.

[3] Per fare qualche esempio, presso l'Università di Foggia è stato istituito un corso integrato pluriennale di Metodologia clinica e scienze umane, che accompagna lo studente lungo l'intero percorso di studi, dal primo al sesto anno, e che insiste particolarmente sulle teorie e sulle pratiche della narrazione. Quanto alla formazione post-laurea, si può qui citare il corso di perfezionamento dal titolo "Complessità, multiprofessionalità e medicina narrativa: un approccio multimetodologico", attivato dall'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Bibliografia

Alcauskas, M., & Charon, R. (2008, March 11). Right brain. Reading, writing and reflecting. Making a case for narrative medicine in neurology. *Neurology*,70, II, 891-894.

Armocida, G., & Zanobio, B. (2002). *Storia della medicina*. Milano: Elsevier.

Bert, G. (2007). *Medicina narrativa. Storie e parole nella relazione di cura*. Roma: Il pensiero scientifico.

Bucci, R. (A cura di). (2006). *Manuale di medical humanities*. Roma: Zadig.

Bury, M. (1982, July). Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of health and illness*, 4, 2, 167-182.

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Charon, R. (2001, October 17). Narrative medicine: a model for empathy, reflection, profession and trust. *The Journal of the American Medical Association*, 286, 15, 1897-1902.

Charon, R. (2006). *Narrative medicine. Honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press.

Charon, R. (2007, August). What to do with stories. *The sciences of narrative medicine. Canadian Family Physician*, 53, 8, 1265-1267.

Charon, R. (2008). Where does narrative medicine come from? Drives, diseases, attention and the body. In P. L. Rudnytsky & Charon R. (Eds.), *Psychoanalysis and Narrative Medicine* (pp 23-36). New York: State University of New York Press.

Cipolla, C. (2004). *Manuale di sociologia della salute*. Milano: FrancoAngeli.

Cosmacini, G. (2009). *L'arte lunga. Storia della medicina dall'antichità a oggi*. Roma-Bari: Laterza.

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

Federazione Nazionale degli Ordini dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri (2014, 18 maggio). *Codice di deontologia medica*.

Ferraro, G. (2015). *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno storytelling*. Roma: Carocci Editore.

Giarelli, G. (A cura di). (2005). *Storie di cura. Medicina narrativa e medicina delle evidenze: l'integrazione possibile*. Milano: FrancoAngeli.

Good, B. J. (1994). *Medicine, Rationality, and Experience: An anthropological perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. 2006. *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*. Torino: Einaudi.

Grasso, M. (2010). *La relazione terapeutica*. Bologna: Il Mulino.

Herzlich, C. (1986). La medicina moderna e la ricerca di senso. La malattia come significante sociale. In M. Augé & C. Herzlich, *Il senso del male. Antropologia, storia e sociologia della malattia* (pp. 177-201). Milano: Il Saggiatore.

Hillmann, J. (1984). *Le storie che curano. Freud, Jung, Adler*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Istituto Superiore della Sanità (2015, 24 febbraio). Linee di indirizzo per l'utilizzo della medicina narrativa in ambito clinico-assistenziale. *I quaderni di Medicina*. *Il Sole24Ore Sanità*, 7, allegato.

Jakobi, S., & MacLeod, R. (2011, June 1). Making sense of chronic illness. A therapeutic approach. *Journal of Primary Health Care*. 2011, 3, 2, 136-141.

Kleinman, A. (1988). *The illness narratives. Suffering, healing and the human condition*. New York: Basic Books.
Marinelli, M. (2015). *Trattare le malattie, curare le persone. Idee per una medicina narrativa.* Milano: FrancoAngeli.
Maroni, P. (2010). *Ritorno al paziente. Una sfida per la formazione medica del nuovo millennio?* Milano: FrancoAngeli.
Maturo, A. (2007). *Sociologia della malattia. Un'introduzione*. Milano: FrancoAngeli.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
Quaranta, I. (A cura di). (2006). *Antropologia medica. I testi fondamentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Pagliaro, L. (2006). M*edicina basata sulle evidenze e centrata sul paziente. Un dizionario di termini clinici*. Roma: Il pensiero scientifico.
Pellegrino, E. (1979). *Humanism and the physician*. Knoxville: University of Tennesse Press.
Pizza, G. (2005). *Antropologia medica. Saperi, pratiche e politiche del corpo*. Roma: Carocci Editore.
Polster, E. (1987). *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*. Roma: Astrolabio.
Romano, C. (2015). Rita Charon e la medicina narrativa. La "doppia via" della cura. In A. Cagnolati & S. Rossetti (A cura di), *Donne e scienza* (pp. 39-66). Roma: Aracne Editrice.
Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*. Firenze: Giunti Editore.
Spinsanti, S. (A cura di). (2009). *Medicina e letteratura*. Roma: Zadig.
Tropea, S. (2012, April 3). "Therapeutic emplotment": a new paradigm to explore the interaction between nurses and patients with a long-term illness. *Journal of Advanced Nursing*, 68, 939-947.
White, M. (1992). *La terapia come narrazione. Proposte cliniche*. Roma: Astrolabio.
Zannini, L. (2011). Introduzione alle storie di malattia, medical humanities e scritture autobiografiche per la formazione dei professionisti della cura. In C. Malvi (A cura di), *La realtà al congiuntivo. Storie di malattia narrate dai protagonisti* (pp. 26-29). Milano: FrancoAngeli.

SAGGI

L'esperienza letteraria tra vocazione pedagogica e riflesso autobiografico. Echi pedagogici in Pasolini

di *Iolanda Romualdi*
Dottoranda – Università degli Studi di Chieti

Abstract

Il contributo intende focalizzare l'attenzione sulla relazione tra biografia del sé e riflesso pedagogico legato all'esperienza letteraria.

Nello specifico, si è voluto dimostrare come la biografia del sé, traslandosi in autobiografia e, riversandosi nell'opera e nell'esperienza letteraria di un autore, possa diventare strumento pedagogico e medium didattico.

Ponendo sullo sfondo, dunque, l'esperienza letteraria, intesa come riflesso di un'autobiografia, si è cercato di analizzare la figura di P. P. Pasolini, scrittore ed intellettuale, facendo emergere il suo ruolo di maestro e pedagogo, osservandolo da diverse prospettive di analisi.

È stata analizzata la figura dell'uomo e scrittore nel ruolo di pedagogo, ossia l'intellettuale e uomo che si è occupato di educazione e formazione tradizionale.

Nello specifico, si è studiata la figura di Pasolini pedagogo e maestro legata alla sua esperienza d'insegnante nelle scuole del Friuli degli anni Quaranta, soffermandosi sulle sue esperienze di maestro, e sperimentatore di modelli didattici.

In seguito, è stata proposta un'analisi dell'uomo e dello scrittore nella sua funzione di educatore attraverso i significati veicolati dalla sua opera, ossia il Pasolini pedagogo fuori dal contesto dell'insegnamento tradizionale in classe; più precisamente, il Pasolini pedagogo di massa che si rivolge ad un pubblico diverso in una dimensione storica, sociale, letteraria di maggior respiro.

In questa seconda parte del contributo, si sono analizzate alcune parti della sua opera, letteraria e documentaristica, ritenute importanti per dimostrare le diverse vocazioni dello scrittore nel ruolo di pedagogo di massa, come è stato definito.

Dunque, per la stesura di entrambe le parti dell'articolo, i contenuti dell'opera dello scrittore hanno rappresentato una fonte importante per dimostrare la relazione e l'intreccio tra biografia del sé, autobiografia, funzione pedagogica e medium didattico.

The article intend to focus attention on the relationship between biography of himself and pedagogical reflection tied literary experience.

Specifically, the article wanted to demonstrate how the biography of the self, traslating in autobiography and, pouring in the work and the author's literary experience, can become an educational tool and learning medium.

Placing in the background, therefore, the literary experience, understood as a reflection of an autobiography, it trieds to analyze the figure of P. P. Pasolini, writer and intellectual, highlighting his role as teacher and educator, watching him from different perspectives of analisi.

It was explored the human figure and writer in the role of educator, ie the intellectual and man who has been involved in education and traditional training.

Specifically, have studied the figure of Pasolini educator and teacher related to his teaching experience in schools of Friuli of the 40s', focusing on his experiences as teacher, investigator of educational models.

Following, it was proposed to the analysis of man and the writer in his function as an educator through the meanings conveyed by his work, ie the Pasolini teacher out of the context of teaching traditional in the classroom; more precisely, Pasolini "pedagogue mass", that will appeals to a different audience in a historical, social and literary dimension the most breath.

In this second part of the contribution, i analyzed some parts of his work, literary and documentary, informations considereds important for to demonstrate the different vocations of the writer in the role of mass pedagogue, as it has been defined.

Therefore, for the drafting of both sections of the article, the contents of the writer of the work represented an important source to prove the relationship and interplay between the self biography, autobiography, pedagogical function and educational medium.

"La cultura contadina della scuola di Barbiana.
Io farò una breve storia della lettura della
Lettera ad una professoressa.
I destinatari di questa mia breve storia
sono i ragazzi della scuola di Barbiana. […]
Voi concludete il libro scrivendo alla professoressa
che vi presenterete, sì, agli esami di riparazione,
però chiedendo di far vertere l'esame su questi argomenti:
'a pedagogia, vi chiederemo solo di Gianni,
a italiano di raccontarci come avete fatto a scriver questa bella lettera', […].
Allora io vorrei modificare la vostra proposta nella seguente:
'a pedagogia vi chiederemo solo di Gianni
(sì, del vostro rapporto con Gianni, ma con il sussidio anche della psicoanalisi),
a italiano di raccontarci come avete fatto a scrivere questa bella lettera
(ma anche come ha fatto Gide a scrivere una sua pagina'".

P. P. Pasolini

1. Ispirazione e vocazione pedagogica in Pasolini. Per un'introduzione

Spesso accade che l'opera letteraria e figurativa si erga a medium e testamento di una vita, così come le esperienze di un'esistenza. Ed ecco che biografie ed esistenze "trasmigrano" in autobiografie, stratificandosi.

In Pasolini è accaduto questo, la sua biografia è diventata la sua opera migliore; le sue esperienze di uomo, figlio, maestro, scrittore hanno trovato l'incastro perfetto nella dimensione autobiografica, riflettendosi poi in un'innata vocazione pedagogica, contribuendo ad alimentare l'ispirazione creativa che ne derivò.

È ormai prassi quasi consolidata leggere nell'esperienza del Pasolini scrittore e uomo la figura del profeta che aveva previsto, in tempi non sospetti, la mutazione antropologica e il genocidio culturale.

In linea con una parte della critica moderna, mi sento di dissentire da questo distorto convincimento e da questo errore di lettura fatto sulla figura di un uomo che è stato scrittore, poeta, regista e grande critico letterario, ma non un profeta.

Parafrasando il pensiero di Walter Siti, acuto e pungente scrittore contemporaneo, uno dei maggiori interpreti dell'opera pasoliniana, e curatore della sua opera omnia, condivido il pensiero secondo cui Pasolini, nel detto e nel non detto, per interpretare la realtà, ha impiegato uno strumento d'analisi diverso dagli altri; una realtà vissuta come tutto ciò che il desiderio non riesce a prendere e possedere, essenza desiderata, ma in costante movimento.

Pasolini ha vissuto la sua vita interpretando la mutevolezza del tempo storico ed esistenziale come se avesse posseduto delle antenne sensibili che gli permettevano di sentire in maniera diversa e percepire più profondamente dei cambiamenti e dei mutamenti sociali che erano già in corso; non

un profeta e la sua una profezia, ma una particolare situazione esistenziale vissuta, che conferiva allo scrittore una peculiare sensibilità.

Precisato quest'aspetto, e lontano dal Pasolini profeta, ci si accorge che sono almeno due le dimensioni che si delineano sullo sfondo della sua esperienza di pedagogo ed educatore, entro le quali si muove lo scrittore e l'uomo.

Da una parte il Pasolini pedagogo, inteso come intellettuale e scrittore che, attraverso l'esperienza, ha polarizzato la sua indagine al mondo della pedagogia e della formazione, occupandosi di processi educativi e modelli didattici. Il Pasolini che racconta le sue esperienze di maestro nei lontani anni in Friuli e a Roma, le sue impressioni, le sue incertezze, e lo scrittore che teorizza metodi didattici ed educativi, leggendo opere pedagogiche e di formazione.

Dall'altra parte si delinea, invece, il Pasolini più dissacrante, lo scrittore che, attraverso le sue esperienze autobiografiche, diventa pedagogo e maestro di un'intera società senza tempo; è il Pasolini che non interpreta il significato della parola educare, teorizzando modelli didattici; è lo scrittore, invece, che educa attraverso l'opera e l'esperienza letteraria; è l'opera che lui scrive ad essere investita della responsabilità di denunciare, dissacrare, con il fine unico di ri-educare.

L'opera si fa medium come contenuto e contenitore di un'esperienza, di un vissuto, diventa strumento attraverso cui veicolare una conoscenza. La pagina di un romanzo, un verso, un film, ecc. diventano espressioni investite della missione di educare; è il Pasolini pedagogo attraverso i contenuti della sua esperienza di uomo e scrittore, due dimensioni non scindibili, ma che convivono simbioticamente nello scrittore e nell'uomo.

Il collante che permette che questo legame non si sfaldi è la vocazione e la passione pedagogica, anelito che contraddistingue Pasolini per tutta la sua vita. Può accadere, però, che una dimensione prevarichi sull'altra, come scritture che si sovrappongono su di un foglio già scritto, ma ogni peculiarità sarà sempre scindibile dal resto e resa comprensibile al destinatario.

Anche per questo, le due realtà sono tratteggiate come se costituissero una dimensione unica, un unicum, divise solo formalmente per permettere al lettore di comprendere i due diversi piani entro i quali ha preso forma la figura del Pasolini pedagogo, con le sue singolari sfumature e sfaccettature legate al tempo vissuto e alle sue esperienze di vita.

Un'esperienza da leggersi attingendo fisicamente ai contenuti dell'opera plasmata dall'Autore e donata al suo destinatario – mai secondario nell'esperienza pasoliniana –, unica protagonista capace di restituire una verità, un principio in grado di far comprendere l'evoluzione e la dinamica della vocazione pedagogica e della sua contestualizzazione.

Schizzare, quindi, con parole, come fossero vibranti pennellate di colore, il fluire dirompente della vocazione pedagogica in P.P. Pasolini e della sua congenita ispirazione ad educare, a trasmettere un sapere, un'esperienza, ritengo sia impresa ardua e, soprattutto, destinata a non esaurirsi se imprigionata in un libro o in un pensiero.

Bloccare in un istante, per un tempo infinito, la sua tensione a tirar fuori in chi ascolta ciò che non sa di possedere e che rende la persona unica, ingenua, fragile, non darebbe ragione della sua sincera volontà.

Dinanzi a questa provvisoria constatazione, l'unico modo per dare contezza o, almeno, una lontana percezione della sua vocazione pedagogica, consiste nell'affidare, dunque, l'arduo compito al testo dell'Autore, al suo pensiero e alla sua esperienza autobiografica, provvisoriamente bloccati tra le pagine dei suoi scritti, in un copione teatrale o nelle sequenze dei suoi film.

In Pasolini, dunque, la preoccupazione pedagogica attraversa l'intera esistenza dello scrittore luterano e corsaro, ma anche la sua natura di figlio, di maestro, di uomo perseguitato e, spesso, moralmente condannato per colpa del desiderio di verità e denuncia.

Il Pasolini pedagogo e maestro non sarà mai solo quello riconducibile alle mirabili pagine di Gennariello, trattato pedagogico degli ultimi anni della sua esistenza e, allo stesso tempo, il valore pedagogico non si potrà ascrivere e ricondurre agli anni che lo videro maestro ed educatore nelle scuole del Friuli o, negli anni Cinquanta, nelle aule di una scuola media di Ciampino; esperienze di docente per vocazione materna.

Esperienze da leggersi come fugaci presenze della sua biografia e della sua esistenza, parentesi, attimi che, se presi nella loro freddezza e unicità, non rendono conto invece della tensione pedagogica di Pasolini.

Uno slancio pedagogico che trovò modo di concretizzarsi fin dagli anni della sua prima gioventù, quando scelse di condividere e mettere in atto lodevoli esperimenti di scuola alternativa e attiva, sulla scia di sperimentazioni pedagogiche ed educative che conosceva dalla lettura di testi pedagogici.

Profondamente vere le parole di P. Sassetti quando scrive che la tensione pasoliniana è espressione di "una sensibilità che parte da lontano e ha radici profonde, la cui origine risiede nell'amore per il pubere, il ragazzo, il giovane, raccontato per un'intera vita, racchiudendolo all'interno di una sublime metafora letteraria dall'innegabile valore antropologico, sociologico e pedagogico. Magistrale lezione di come si possa fare pedagogia semplicemente lasciandosi trasportare da un sentimento intimo che sta al di sopra di ogni misera volontà razionale" (Sassetti, 2009, p. 83).

Pasolini, dunque, sviluppò precocemente la sua vocazione pedagogica e l'interesse innato verso il processo educativo da rivolgere sia al singolo soggetto sia ad una collettività nella sua interezza.

A. Zanzotto in uno scritto del 1977, *Pedagogia*, si sofferma sull'innata necessità ed esigenza di Pasolini di educare, una sorta di anelito che aveva percorso la sua esistenza di uomo e scrittore; rilevando, come da sempre, Pasolini avesse "posto 'il problema' […] in termini di educazione. Si tratta di una parola di cui egli conosceva tutte le trappole e le maledizioni; egli sapeva che di, 'educazione' in 'educazione' l'uomo era arrivato a produrre la morte atomica e il consumo-autoconsunzione integrale. Ma sapeva altrettanto che tutto passava di là, che esisteva 'un primato' dell'educazione, ricollegato, attraverso la sociologia e la politica, a quello dell'etica, con tutti gli intrighi e i gioghi al rialzo (verso orizzonti 'assoluti') che questo comporta" (Zanzotto, 1994, p. 141).

L'analisi attenta e puntuale di Zanzotto mette in luce l'impegno di un Pasolini in lotta con "etiche e pedagogie marcite in astratti ed infetti sensi di colpa, o in pazze presunzioni". Ma, allo stesso tempo, continua Zanzotto, Pasolini aveva ben compreso che "un'etica e una pedagogia in alcun modo potevano essere abolite, collegate come sono allo stesso muoversi dell'uomo verso la socialità, alla possibilità stessa della sopravvivenza della città umana" (Zanzotto, 1994, pp. 141-142).

Di qui l'ossessiva volontà e il bisogno di Pasolini di pervenire alla creazione di una sorta di iperspazio, come lo definisce Zanzotto, una zona franca, dove "dar vita ad un'etica e una pedagogia futuribili, aperte al massimo, a-pedagogiche" (Zanzotto, 1994, p. 142).

2. La passione pedagogica e lo slancio. L'esperienza friulana

I ricordi mai svaniti dei suoi alunni, custoditi gelosamente con orgoglio, le testimonianze, le esperienze e la ricerca del giusto metodo educativo, che di seguito si proporranno, vogliono costituire una breve introduzione a quello che si potrebbe definire un abbozzo di biografia pedagogica pasoliniana che, se pur nota a chiunque si sia avvicinato all'Autore anche per una breve lettura, diventa necessaria per comprendere la nascita e l'evoluzione della sua vocazione pedagogica.

Una parentesi doverosa dalla quale non era possibile prescindere, ritenuta indispensabile per comprendere come siano nati la vocazione e lo slancio educativo di Pasolini e come questi abbiano influito sulla sua esperienza di vita e di scrittore.

Una sintesi di biografia pedagogica proposta, soprattutto, per far comprendere in che direzione e con quali fini si siano poi modellate nel tempo la vocazione e la spinta ad educare, adattandosi come un abito, superando i lontani tempi della ricerca metodologica e l'impeto del Pasolini maestro, e pervenendo alla dissacrante pedagogia semiologica, meno aderente ad un modello scolastico tradizionale, ma più universale e amaramente consapevole.

Il Friuli costituisce la culla che ospitò l'esordio del poeta, dello scrittore civile ma, soprattutto, la terra che lo vede fiorire nelle vesti di maestro, "mirabile maestro", come fu definito e del novello sperimentatore di paradigmi educativi.

Il Friuli, con i suoi "monti trasparenti e un filo di ebbre nevi", con le sue "vette incolori", come amò definirlo Pasolini, diventerà per lo scrittore lo sfondo di una vocazione pedagogica che lo accompagnerà per tutta la vita. La scuola e l'insegnamento hanno incrociato in modi diversi le varie tappe dell'esistenza di Pasolini, accompagnandolo nel suo percorso di formazione e maturità.

L'esordio didattico si caratterizzerà per aver presto messo in luce la novità di un metodo educativo teso a non creare o far emergere separazioni tra il maestro e i suoi alunni, elemento ricordato anche dai suoi allievi, un metodo capace di favorire un equilibrato interscambio tra alunno e insegnante.

Pasolini vive gli anni Quaranta in un'ansia educativa; così, nell'ottobre del 1942, scriverà su *Architrave*, la rivista del GUF: "educare, sarà questo forse il più alto e utile compito affidato alla nostra generazione".

Dal 1947 al 1949 insegnò nella scuola media di Valvasone, e dal 1950 al 1954 – trasferitosi a Roma – in una scuola media privata di Ciampino.

Del maestro friulano affiorano ricordi lasciati dagli stessi suoi studenti, che richiamano alla memoria un uomo devoto alla loro educazione e al loro percorso di formazione. Il suo metodo, a volte ingenuo ma teso a rendere gli studenti protagonisti senza annoiarli, spaventarli, è un ricordo rimasto nel cuore di diversi alunni, alcuni dei quali hanno raccontato di essere stati in quegli anni gli studenti più fortunati di tutto il Friuli, quasi dei privilegiati.

L'intenso periodo d'insegnamento svolto nella scuola di Casarsa e Valvasone rimane per Pasolini espressione autentica di una relazione pura con i suoi allievi. Gli anni 1943-1944, a seguito dell'occupazione tedesca del Friuli, saranno anni non semplici.

Per gli studenti che frequentavano le scuole di Pordenone e Udine, come ricorda N. Naldini (1993), diventava pericoloso correre quotidianamente rischi e pericoli, e per questo motivo furono costretti a rivolgersi ad insegnanti privati.

Pasolini, con l'aiuto di una poetessa, Giovanna Bemborad, apre a San Giovanni di Casarsa una piccola scuola che però, per motivi burocratici, chiuderà presto.

"Sotto la guida del loro insegnante, leggono i poeti latini, greci e inglesi. […]. Gli imberbi seduti attorno al tavolo della saletta si lanciano con un po' di fanatismo in un mondo di scoperte che sembra non avere fine, avendo già capovolto gli schemi usuali" (Naldini, 1990, p. 62).

L'esperienza dell'insegnamento si ripete a Versuta, qui Pasolini insieme alla madre Susanna, seguirà un gruppo di giovani scolari. Le loro lezioni saranno spesso all'aperto e, come ricorda il cugino Nico Naldini (1990), spesso interrotte dai paurosi caroselli degli aerei americani.

Sono anni difficili, la scuola rappresenterà per Pasolini un'ancora di salvezza anche per superare il dolore sopraggiunto per la prematura morte del fratello Guido.

Il rapporto che nascerà in Friuli, tra Pasolini e i suoi studenti, sarà un legame arcaico e primitivo, che non troveremo nel Pasolini pedagogo degli ultimi anni della sua vita, forse più accanito e dissacrante, proteso a far comprendere l'importanza di tramandare una cultura senza demandare mai il processo di apprendimento delle tradizioni.

Così Pasolini scriverà: "non credo di essermi mai comportato con tanta dedizione come con quei fanciulli, che del resto mi erano assai grati per questo" (Siti & De Laude, 1998a, p. 26).

Il rapporto che Pasolini intreccerà con i suoi alunni friulani, e poi anche romani, sarà un legame indissolubile e unico, nato dalla spinta e dallo slancio pedagogico che animava il giovane maestro.

La necessità di trasmettere ciò che lui sapeva, di fornire strumenti capaci di rendere libera e culturalmente emancipata una gioventù altrimenti destinata alla chiusura intellettuale in anni così difficili, era una missione e una responsabilità di cui si sentiva investito in quanto maestro. Di quegli anni difficili, ma importanti per la formazione sia del maestro sia dei suoi allievi, restano numerose ed accorate testimonianze, raccolte nel tempo, a riprova dell'esistenza di un rapporto unico e singolare tra Pasolini e i suoi allievi, mai sopito.

G. Mariuz ha rinnovato, attraverso le pagine di un suo scritto, il lume del ricordo di un passato mai dimenticato, raccogliendo testimonianze importanti e i ricordi degli alunni friulani.

"Faceva l'insegnante con grande passione", (Mariuz, 1993, p. 33), "ci insegnava la fermezza e la tolleranza. Andate a scuola, studiate – insisteva – altrimenti non potete difendervi" (Mariuz, 1993, p. 40).

Il valore e l'importanza, l'unicità di quegli insegnamenti e di quelle lezioni hanno rappresentato una via di salvezza per molti di quei giovani, che solo a distanza di anni si sono resi conto del significato di quei metodi, di quei dialoghi, di quei singolari modi di fare lezione.

"L'insegnamento totale", di cui parlerà un ex alunno, testimonia la ricerca della strategia e del gioco didattico, che quotidianamente Pasolini cercava, "non c'erano blocchi definiti delle materie. Quando leggevamo l'Iliade, si faceva anche geografia, il discorso si ampliava, […], ci faceva subito capire e amare il suo metodo di insegnamento" (Meacci, 1999, p. 94).

L'esperienza didattica e privata in Friuli segna profondamente Pasolini negli anni della guerra. Le due dimensioni si intrecciano come in un amplesso allo stesso tempo dolce e amaro. L'Autore stesso ricorda le lezioni in aula, dove anche le ore di grammatica diventavano divertenti persino per il maestro. Un reciproco rapporto di entusiasmo e complicità lega Pasolini a quei ragazzi, dove il maestro era capace di rendere meno paurose le brutture della guerra. Così Pasolini, "ora, di quella stagione, mi sembra tutto perfetto: anche i bombardamenti. Protetti dalla mia presenza, i ragazzi guardavano divertiti i paurosi caroselli dei caccia" (Siti & De Laude, 1998a, p. 25).

Zanzotto (1994) si sofferma a lungo sulla passione didattica e la vocazione pedagogica di Pasolini, attitudini innate che hanno accompagnato lo Scrittore nel corso della sua esistenza, non esitando a sottolineare l'ardente volontà da parte di Pasolini di voler applicare i cosiddetti "metodi attivi" dell'insegnamento, che facevano capo a C. Washburne e l'onestà deweyana, tanto da diventare modello per i suoi colleghi ed esempio di "maestro mirabile".

Emerge la figura di un maestro affabile, costantemente impegnato nel rendere i suoi alunni partecipi e protagonisti delle loro attività didattiche. Un ricordo in tal senso è costituito dalle fasi di preparazione che videro il maestro e i suoi allievi impegnati nell'allestire una recita dove avrebbero rappresentato una favola drammatica, *I fanciulli e gli elfi*, scritta da Pasolini stesso; dalle sue stesse parole si legge, infatti, che "finalmente tutto fu pronto, lo spettacolo fu dato e i bambini furono felici per il successo; è del resto facile immaginare tutti i loro complessi di gioia. Ero stato io a truccarli, già truccato io stesso con un'enorme incredibile pancia, una barba diabolica, e in testa un impagabile copricapo, scoperto chissà dove, che mi dava un'indovinata espressione tra feroce e idiota" (Siti & De Laude, 1998a, pp. 26-27).

Istrionico e fantasioso nell'inventare strumenti educativi capaci di appassionare e stupire i suoi allievi, come quando per insegnare loro le terminazioni dei sostantivi della seconda declinazione latina, *-us,-er,-um*, inventò la favola del mostro di *Us-er-um*.

"Era quella che si diceva una vocazione pedagogica, che si faceva forte dell'inquieta genialità del giovane professore. Era un disarmante, e tranquillo atteggiamento pedagogico. Acqua che scorre agli altri, e soccorre, soltanto seguendo il declivio. In quell'atmosfera di amore – agape – filìa, eros, […] che poi è necessaria alla pedagogia per veicolare e dissimulare la sua forza di plagio" (Zanzotto, 1994, p. 146).

Un impegno non solo privato, dunque, ma pubblico, missione e mandato privilegiato di ogni intellettuale militante, di ogni pedagogo e maestro: non un dovere imposto, non una volontà intimata da altri, ma desiderio e vocazione intima di un uomo che aveva compreso l'importanza di educare cogliendo le potenzialità che emergono da ogni singola esperienza.

La sua vita, come scrisse E. Golino, "è percorsa da una divorante ansia didattica […] è stato uomo di scuola fin dalla giovane età […] tracce consistenti di quest'attività educativa si trovano nella sua opera, in chiave apertamente autobiografica o trasferite in personaggi […] attinenti all'esperienza pedagogica" (Golino, 2015, p. 9).

Pasolini, ricordando Longhi, suo professore all'Università, lo prende ad esempio come il perfetto modello di pedagogo ed insegnante, chiedendosi "che cosa è un maestro? Intanto si capisce soltanto dopo chi è stato il vero maestro: quindi il senso di questa parola ha la sua sede nella memoria come ricostruzione intellettuale anche se non sempre razionale di una realtà comunque vissuta. Nel

momento in cui un maestro è effettivamente e esistenzialmente maestro, ossia prima di essere interpretato e ricordato come tale, non è dunque maestro, nel senso reale di questa parola. Egli viene vissuto: e la conoscenza del suo lavoro è esistenziale" (Siti & De Laude, 1999a, p. 2592).

Longhi era il maestro senza compromessi, chi sapeva, secondo Pasolini, come far conoscere la cultura autentica, ossia la cultura non solo scolastica.

Nel suo libro, Golino (2005) si chiede quali siano stati gli interlocutori della paideia pasoliniana, e verso chi il maestro naturale, come ama definirlo, orientò la sua ansia didattica.

Primo interlocutore è stato il popolo "nella sua angelica essenza primigenia e nel suo sciagurato trasformarsi in anomica società di massa. Il popolo, dunque, oggetto d'amore, […], va educato, ma l'educazione deve rispettare i suoi principi, le sue radici, la sua identità" (Golino, 2015, p. 10).

Il popolo sarà l'indiscusso interlocutore, destinatario esclusivo e inconsapevolmente fortunato di tutto ciò che rappresenta un modello di formazione educativo.

Purtroppo, nel momento in cui la società italiana sceglierà di disconoscere la tradizione e le verità di un passato mitico e puro in favore di uno sviluppo senza progresso, fatto di omologazione e consumismo, abbandonando ogni anelito verso la cultura, l'ansia pedagogica pervasa di passione "da amabile si trasforma in violenta, da dolcemente educativa diventa un programmatico atto di accusa contro le violazioni che il popolo ha subito, contro il popolo stesso che le ha accettate" (Golino, 2015, p. 9).

Si vede affiorare il Pasolini corsaro e luterano, l'Autore ardente, divoratore, provocatore, scandalistico di *Petrolio e Salò*, un Pasolini che non rifiuta il progresso, ma contesta lo sviluppo senza criterio e razionalità, il Pasolini sfiancato perché vede crollare anche le sue ultime speranze di ravvedimento di un popolo che ha accettato il massacro sociale, ideologico, politico, consumistico.

Per continuare con quanto sostenuto da Golino, "l'altro soggetto da educare è la borghesia. Classe amata e odiata, di cui si sente nello stesso tempo partecipe e schiavo, potenziale carnefice e vittima sicura, di essa Pasolini ha una visione decisamente negativa. E qui il processo didattico rappresentato dai testi non è tanto un modello di educazione ma di rieducazione" (Golino, 2015, p. 10).

Come osserva ancora Golino (2015), la *paideia* pasoliniana è debitrice in larga parte al pensiero di A. Gramsci, e la sua vocazione educativa non può che avere chiari riferimenti ad alcune affermazioni gramsciane in cui è lo stesso Gramsci ad affrontare la relazione tra maestro e discente, vedendo in ciò un rapporto attivo e fatto di relazioni reciproche. Per Gramsci il rapporto pedagogico tra discente e maestro non poteva esaurirsi in rapporto solo "scolastico".

Dunque, il sentire pedagogico di Pasolini si eleva a compito civile di un'intera generazione, pensiero culminante in un suo scritto, *I giovani e l'attesa*, apparso nel novembre 1942 sulla rivista *Il Setaccio*, dove scrive che "la nostra generazione resterà fissa nella storia, con un volto estremamente serio, poiché già posti, in confronto ai nostri padri – e attraverso il loro insegnamento […] ci ritroviamo responsabili, dinanzi ad una verità rivelata" (Siti & De Laude., 1999a, p. 12).

Il pensiero e la tensione pedagogica di Pasolini sono racchiusi in tre saggi che rappresentano un punto di riferimento imprescindibile per comprendere il suo fervore educativo e pedagogico e la stretta relazione con le vicende del suo esistere.

Il primo scritto apparve nel 1947 su *Il Mattino del popolo* con il titolo *Scolari e Libri di testo*. Si tratta di un contributo importante, dove Golino (2015), nei contenuti appassionati e veementi, legge una particolare passione e ideologia.

Con lucida e precisa disamina, Pasolini si pone come osservatore della realtà scolastica e delle sue numerose inibizioni.

Apre la sua riflessione accusando la scuola di essere un luogo troppo pieno di inibizioni, un istituto che si fonda sul compromesso e si orienta verso il generico, determinando tre equivoci imputabili del resto a null'altro che alla mediocrità umana.

Ogni buon educatore deve sempre rivolgersi all'intelligenza dei suoi alunni, ossia alla loro capacità di impegnarsi, e non al loro cuore, facilmente vulnerabile, azione che un insegnante non dovrebbe mai contemplare nel proprio calcolo pedagogico, sarebbe un'azione iniqua.

La curiosità è l'unico istinto di cui l'educatore può debitamente usufruire. Le posizioni di Pasolini sono ferme su di un metodo educativo teso a scardinare le abitudini errate di molti docenti.

"Con il ragazzo bisogna comportarsi come chi si muova dall'alto verso il basso, cioè bisogna regredire nel suo mondo, nella facilità del suo mondo. Vera sciocchezza. Con il ragazzo bisogna essere difficili. Difficili in quanto ciò che egli cerca non è nel suo mondo! È fuori dal suo mondo, nel nostro" (Siti & De Laude, 1999b, p. 51).

Per questo motivo, i ragazzi non studiano, non si applicano, si annoiano, hanno bisogno di stimoli. L'insegnante, secondo Pasolini, deve essere in grado di incuriosire e svegliare nell'alunno la coscienza dell'intelligenza, e solo così potrà suscitare la voglia di studiare, bisogna provocare la curiosità, poi qualsiasi obiettivo è buono. Ogni alunno va orientato verso l'avventura del sapere, scardinando tutto ciò che di terribilmente ragionevole è nella scuola.

Termina le sue asserzioni commentando le modalità con cui vengono scritti i libri di testo, a cui molti docenti si uniformano. Pasolini contesta la struttura e i contenuti troppo semplicistici di molte antologie, spesso ingrigiti e troppo nozionistici. L'insegnamento e la formazione sono altro per Pasolini e, a tal proposito, scrive: "noi ricordiamo ancora con piacere la felicità di alcuni nostri scolari, allorché leggemmo loro *Il Capitano* di Ungaretti: la felicità consisteva nel meccanismo voluttuoso della scoperta. Si trattava insomma di scostare i fili d'erba per spiarvi l'insetto misterioso. Quando io scostai le difficoltà non fantastiche ma logiche, ed essi dietro le parole difficili lessero una storia, una leggenda, si ebbero il batticuore, l'interesse, l'impegno; che crebbero poi quando dopo la spiegazione recitai la lirica in modo che per i ragazzi avessero valore il corsivo […] tramutandosi, come in un gioco di prestigio, nelle inflessioni della dizione e nel vibrare della voce" (Siti & De Laude, 1999b, p. 54).

Il 25 dicembre del 1947 esce su *Il Mattino del popolo* ancora un contributo pasoliniano, *Scuola senza feticci*, firmato da un certo Erasmo Colus.

Non sappiamo perché Pasolini abbia usato una sorta di pseudonimo, secondo Golino (2005) tale scelta potrebbe essere stata dettata dal fatto che Pasolini poteva essersi spinto in un terreno ideologico minato, ipotesi non verificabile, come scrive lo stesso Golino (2005), e anche qui lo spunto di riflessione sarà suggerito dalla scuola e dai suoi metodi.

Pasolini in questo scritto riversa ancora una volta la sua esperienza di maestro, orientandola verso un fine pedagogico.

Con attenta osservazione e indagine psicologica, l'Autore affronta la doppia natura dello studente adolescente, osservando come, da una parte, si scorge nel fanciullo la natura originaria che fornisce l'immagine convenzionale, "di un tutto saturo di mistero ed innocenza", e dall'altra si intravede stratificata la natura che si è formata, come scriverà, con "la tettonica esteriore delle intimidazioni e delle prevenzioni, che sono quasi gli apriorismi dei suoi giudizi e delle sue scelte" (Naldini, 1993, p. 277).

In questo stato d'incertezza e confusione per uno studente che si affaccia verso la vita, Pasolini spiega quale dovrebbe essere il ruolo e la missione di un educatore-insegnante "dovrebbe essere un lavoro di liberazione e depurazione […], in seguito a cui venga riprovocata nell'impube la sua vera natura, ripercorrendo a rebours le cristallizzazioni dell'autorità" (Naldini, 1993, p. 278).

Inoltre, ogni buon educatore dovrebbe suscitare nei suoi alunni il senso critico e la curiosità, anche se questo potrebbe comportare, secondo Pasolini, la caduta di molti idoli.

Scriverà, infatti: "il primo idolo da far cadere è l'insegnante stesso, il quale dovrebbe così mostrarsi al suo scolaro con tutta la umanità immediata e quasi informe, tenendosi il più possibile lontano da quella rappresentativa carica di convenzione a cui la maggior parte degli insegnanti tende ad approssimarsi" (Naldini, 1993, p. 278), precisando che ogni studente è giusto che non abbia mai ricordi sbagliati dei suoi docenti, come se fossero dei feticci.

"La scuola, per Pasolini, è chiamata ad emancipare lo studente dalle cristallizzazioni dell'autorità e dai condizionamenti ideologici, ponendolo in uno stato d'animo critico e polemico nei confronti dell'insegnante, dell'esistenza e della società" (Mariani, 2010, p. 134).

Mariani (2010) continua definendo Pasolini un maestro *naturaliter*, che si pone come mezzo e non come fine del processo educativo "attraverso quell'eros che sottende alla relazione educativa e che si caratterizza come un dispositivo pedagogico" (Mariani, 2010, p. 135).

La biografia e il riflesso di un vivere privato, che si intrecciano con la passione pedagogica, emergono con veemenza e passionale verità in un ulteriore articolo che si occupa ancora della scuola: *Dal diario di un insegnante*.

È la confessione di un maestro, dei suoi sentimenti intrisi di realtà vissuta, e lasciata scorrere nei pensieri che si affollano nella mente, bloccata per sempre nei suoi ricordi di uomo.

È Pasolini stesso a parlare di quegli attimi, si confida; il ricordo è legato alla scuola di Versuta, dove insegnò con la madre per qualche tempo.

Nello scritto, affiora l'emozione del ricordo personale delle prime ore di scuola, infatti, scrive: "la mia emozione si comunicava agli scolari, che sentirono allora l'ambiguo sapore dell'ironia e insieme l'attendibilità dei fatti e delle deduzioni stringenti" (Naldini, 1993, p. 273).

Di alcuni di loro tratteggia fugacemente il carattere come farebbe un pittore nell'abbozzare un ritratto, e continua descrivendo una sua trovata per spiegare la seconda declinazione latina, utilizzando l'espediente della favola come si farebbe con bambini ancora in età prescolare.

Ciò che più appassionava Pasolini era il rapporto che era riuscito ad instaurare con i suoi studenti, la simbiosi e la complicità educativa, sempre attento ad evitare un metodo didattico pretestuoso e poco costruttivo, esercitandosi in un'analisi retrospettiva per sottoporre a giudizio il suo metodo didattico e smontarlo laddove mostrava delle criticità.

Pasolini scriverà: "la mia passione ideologica non avrebbe avuto più senso se avesse richiamato su di sé l'interesse dei ragazzi, se non fosse stato puro e impersonale veicolo di insegnamento! Capii che erravo credendo che il nostro rapporto dovesse essere un rapporto di reciproco amore: no, io dovevo mettermi in disparte, ignorarmi, dovevo essere mezzo, non già fine, d'amore" (Naldini, 1993, p. 276).

Golino (2005), in un'attenta disamina del passo sopra citato, scorge, nell'utilizzo delle parole "amorose" e "innamorate", un eco che rimanda alle idee pedagogiche di Pestolazza riguardo l'importanza dell'amore nella relazione didattica, anche se puntualizza che Pasolini nel suo metodo didattico e nei suoi discorsi sull'educazione fa uso di un lessico preciso, accompagnato da un disegno didattico-pedagogico chiaro, sia nella pratica che nella teoria.

"Quella di Pasolini è una pedagogia che valorizza ampiamente l'autonomia del soggetto attraverso una battaglia contro l'istituzione scolastica e quella familiare, una pedagogia di maestri che 'uccidono' e 'mangiano' i loro maestri (in quanto padri) e una pedagogia incentrata sull'eros come categoria formativa che fa leva su un metodo a-metodico: l'esperienza amorosa, la passione, la corporeità, l'affettività, la libera comunicazione" (Mariani, 2010, p. 137).

Per Mariani (2010), dunque, Pasolini agisce attraverso molteplici apporti che oscillano costantemente tra una pedagogia definita micro pedagogia, riconoscibile nel maestro naturale, e una macro pedagogia, da identificare nel pedagogo di massa.

Gli articoli usciti su *Il Mattino del popolo*, e qui brevemente tratteggiati, mettono in luce un nesso simbiotico importante ed un intreccio indissolubile tra la vicenda biografica del Pasolini uomo e pedagogo. Una biografia del sé che diventa autobiografia e, riversandosi nell'opera e nell'esperienza letteraria dell'Autore, diventa strumento pedagogico e medium didattico.

3. La città di Sana'a e l'appello all'Unesco. Eco di un anelito pedagogico tra semiologia della realtà e pedagogia collettiva

Echi insistenti di un anelito pedagogico tornano violenti in un documentario che Pasolini stesso decide di girare a Sana'a, capitale dello Yemen del Nord, durante le lunghe ed estenuanti riprese del film *Le Mille e una Notte*.

L'innocenza architettonica, il profilo naturale (come dirà anche a Ninetto Davoli riferendosi alla città di Orte, a Roma), il suo fascino ancestrale, ancora non contaminati dai processi di dissipazione di valori e cultura, restituiscono un'immagine pura ed inviolata di una città che l'Autore definisce la periferia della storia, una città-forma perfetta.

Pasolini sedotto, dunque, da Sana'a, l'alter ego orientale della città di Venezia, una Venezia, come dirà, senza San Marco e la Giudecca, sente il dovere morale e civile di testimoniare ciò che lui aveva visto, sentito e vissuto.

Con la sua esperienza e lo slancio pedagogico che lo contraddistinse, denuncia la necessità di impedire che quel mondo sia violato, perché violando quella realtà, si perderebbe ogni legame con la tradizione e il passato, ultimi baluardi di un sapere e di un'educazione.

La consapevolezza di una cultura ancora vergine e pura, non contaminata, ma capace ancora di trasmettere un sapere e una conoscenza, l'anelito di poter essere testimone di un passato mitico che sta per essere spazzato via e deturpato dai nuovi e imminenti processi di industrializzazione, lo spingono a girare un cortometraggio in forma di appello all'Unesco, perché aiuti lo Yemen a salvarsi dalla sua distruzione e ad avere coscienza della sua identità e del paese prezioso che ancora è.

Ciò che Pasolini osserva, con occhio occidentale ma ancora capace di discernere, è uno Stato in cui la storia si è fermata, i luoghi ricordano il lontano Medioevo.

Nonostante ciò, Pasolini vi percepisce le vibrazioni di una smania e di una voglia di progresso, una voglia che non è nata tra quella gente, ma vi è entrata.

Il paese indifeso, guidato ancora da un'economia medievale, ha accettato nuove forme di democrazia come tutto ciò che viene dall'alto. I cinesi hanno messo in atto a Sana'a un'opera di corruzione senza alternative, costruendo le strade e portando i primi beni di consumo. La volontà di progredire è ancora ingenua, mentre nuove città si stratificano e si affiancano ad una Sana'a ancora intatta.

Sana'a non ha subito contaminazioni provenienti dall'esterno, la sua bellezza ha una forma di perfezione irreale quasi eccessiva; questa verginità è motivo di vergogna per lo stato centrale che vuole distruggerla perché vecchia e sporca. La classe dirigente ingenua deve convincersi che la vera ricchezza dello Yemen è la sua bellezza.

È questa, in breve, la triste constatazione fatta da Pasolini, la cui voce risuona mentre le mitiche e gloriose immagini di Sana'a si profilano all'orizzonte.

Pasolini diventa baluardo di una tradizione da proteggere e preservare, perché ancora capace di educare e di trasmettere conoscenza; le sue parole testimoniano la volontà di un uomo che lotta perché non si perdano gli strumenti per educare chi resta.

Il processo didattico veicolato dal cortometraggio non è tanto un modello di educazione, quanto di ri-educazione, ossia un processo capace di ricondurre a valori morali, sociali, civili.

Come dice E. Golino (2015), "rieducazione, cioè, la distruzione di norme – magari con lo strumento dello scandalo – calcificate dalle consuetudini e la fondazione di un nuovo sistema davvero libero, creaturale, ma dai contorni non precisati, ambiguo, sfuggente" (p. 45).

La macchina da presa graffia con violenza quella realtà primigenia, quasi un ultimo tentativo per fermare la corsa al massacro del popolo yemenita.

Pasolini, come per rispondere ad un mandato pedagogico, prova a fermare il tempo della disfatta, bloccando prima materialmente con la macchina da presa le immagini, e restituendo poi idealmente con le sue parole la necessità di un intervento volto a rieducare quel popolo e ad educare chi ignora.

A tal proposito scriverà che "chi accetta realisticamente una trasformazione, che è regresso e degradazione, vuol dire che non ama chi subisce tale regresso e degradazione, cioè gli uomini in carne ed ossa che lo circondano" (Siti et al., 1999b, p. 562).

È lo sguardo del pedagogo e uomo che prende coscienza delle cose che vede, e ciò che vede è un segno che resta tale, è un elemento capace di restituire significati; la scienza semiologica di cui parlerà in *Gennariello* a proposito del "linguaggio delle cose e ai significati che esso restituisce e sulla loro conseguente prevaricazione pedagogica" (Siti & De Laude, 1999b, p. 571), dove coinci-

dono l'oggetto osservato e il segno che tale oggetto reca con sé, e dove la realtà si palesa attraverso il suo significato.

Premesso che il cortometraggio sulla città di Sana'a non riproduce un prodotto cinematografico nella sua interezza, per chiari motivi legati sia al tipo di espressione artistica sia al diverso utilizzo che della tecnica cinematografica è stato fatto, come avvenuto invece nei film precedenti di Pasolini, nonostante ciò ci si permette di affiancare alla dimensione cinematografica pura l'esperienza del cortometraggio stesso, trascinando su di esso, in un'operazione ritenuta pertinente, riflessioni e pensieri semiologici, che Pasolini sviluppò soprattutto nelle pagine di *Empirismo eretico*.

Nello specifico, si tenterà di suggerire, anche se in maniera di abbozzo, alcuni passaggi del pensiero pasoliniano intorno alla semiologia generale della realtà come linguaggio, come lui stesso la definì.

Questa scelta, lungi dal voler esaurire il complesso discorso intorno alle teorie semiologiche pasoliniane, vuole essere un tentativo di accostamento ed avvicinamento, una sorta di sinestesia, dettata dalla volontà di far emerge un'ulteriore dimensione educativo-pedagogica dell'esperienza pasoliniana, quella meno diretta, più imbrigliata, quella legata alla dimensione didattica del segno, traslandola nella dimensione filmica e documentaristica.

Per comprendere questo passaggio è necessario partire dal significato che Pasolini attribuisce al cinema e ai significati che quest'ultimo è in grado di comunicare ma, soprattutto, è indispensabile cogliere il valore che Pasolini attribuisce alla realtà, a come questa si esprime e attraverso quali segni.

La realtà, per Pasolini, "non è qualcosa che va descritta, qualcosa di oggettivo, che sta dinanzi a me e non mi riguarda, ma è un linguaggio complesso che va capito e decifrato" (Cantone, 2010, p. 74).

Nell'osservare la realtà, diventa indispensabile comprenderne la lingua e interpretarne i segni, nonostante essa appaia nella sua impossibilità ad essere catturata, perché sempre un passo avanti a chi osserva, come una farfalla che non si riesce a prendere.

"Il cinema è una lingua. […]. Non possiede una tastiera artificiale su cui suonare i segni come campanelli di Pavlov. […]. Il cinema non evoca la realtà, come la lingua letteraria; non copia la realtà, come la pittura. […]. Il cinema riproduce la realtà: immagine e suono! Riproducendo la realtà, che cosa fa il cinema? Il cinema esprime la realtà con la realtà" (Siti & De Laude, 1999a, pp. 1417-1418, Tomo II).

Per Pasolini, dunque, ogni presenza, come potevano essere i volti e i corpi dei giovani yemeniti, le immagini del paesaggio ancora imbrigliato in un passato mitico, bloccate attraverso la macchina da presa, rappresentava un linguaggio chiaro e definito, restituiva informazioni su se stessa, parlava di sé. La realtà filmata diveniva linguaggio e "cinema in natura", ciò che Pasolini definirà "semiologia della realtà", dove il cinema restituisce allo spettatore "una semiologia in natura delle realtà", (Siti et al., 1999a, p. 1420, Tomo II), comunicando e fondandosi su un patrimonio di segni comuni, gli im-segni.

Ogni immagine o im-segno, pur non essendo presente in un dizionario comune, come precisa Pasolini, costituisce, però, un patrimonio comune e, forte di questa convinzione, l'Autore, bloccando nel cortometraggio sulla città di Sana'a immagini non altrimenti rappresentabili, desidera che quelle immagini si sospendano nella nostra memoria visiva, in modo da suscitare in noi nel tempo, rivedendole, non solo un ricordo ma, soprattutto, un duplice insegnamento.

Da un lato, emerge preponderante, dunque, la pedagogia attribuita ai contenuti del documentario, quelli più espliciti ed immediati, ossia la volontà di denunciare la fine di un popolo e della sua gente, dall'altro la pedagogia semiologica della realtà veicolata dalla tecnica audiovisiva e dai segni simbolici.

Ogni immagine sarà in grado di dirci qualcosa nel tempo, rievocando e istruendo attraverso "una comunicazione con sé stessi", ma diventerà anche un simbolo (anche cinematografico) "in una comunicazione diretta con noi stessi: e indirettamente, in quanto patrimonio visivo comune, con gli altri. Non esistono, dunque, in realtà, degli 'oggetti bruti': tutti sono abbastanza significativi in natu-

ra per diventare segni simbolici. Ecco perché è lecita l'operazione dell'autore cinematografico: egli sceglie una serie di oggetti o cose o paesaggi o persone come sintagmi che […] *hanno però una storia pre-grammaticale già lunga e intensa*" (Siti & De Laude, 1999a, pp.1466-1467, Tomo II).

Allo stesso tempo, ciò comporterà che il linguaggio degli im-segni, o il cinema stesso, vivano una doppia natura: secondo Pasolini, estremamente soggettiva ed estremamente oggettiva, due momenti che coesistono insieme e che non sono separabili.

Ogni presenza all'interno del cortometraggio, ma non solo, parla attraverso il linguaggio del comportamento, della presenza fisica, della lingua-scritto-parlata, che a loro volta "si riassumono in un linguaggio ultimo e principe, che è il linguaggio dell'azione" (Siti & De Laude., 1999a, p. 1419, Tomo II), l'unico capace di trasformare la realtà in storia.

"Le tecniche audiovisive colgono l'uomo nell'atto in cui egli dà l'esempio (volendo o non volendo)" (Siti & De Laude, 1999a, p. 1420, Tomo II), per questo, ogni informazione che il paesaggio yemenita restituiva, in quanto realtà che si rappresentava e che agiva, costituiva un "esempio", un modello, se vogliamo, un paradigma capace di riprodurre una significazione.

"Per Pasolini tutta la realtà può essere letta come un sistema di segni, da quelli complessi antropologici, […], a quelli più semplici costituiti dai singoli oggetti, considerati da Pasolini elementi minimi di una lingua universale visiva" (Cantone, 2010, p. 71).

È importante porre l'accento ancora sull'importanza e sul mandato pedagogico che Pasolini riserva al segno, "il rapporto con il segno è sempre pedagogico: (*Pasolini*) parla esplicitamente di un 'linguaggio pedagogico delle cose', contro cui ogni altro intervento pedagogico è impotente. L'oggetto e il segno che tale oggetto porta coincidono, e la realtà si dà attraverso il suo significato" (Cantone, 2010, p. 72).

Parafrasando il pensiero di Cantone, ci si rende conto che ciò che ci costringe a pensare è il segno, "incontrare il segno è come incontrare la realtà, e da questo incontro si genera il pensiero. Una realtà povera di segni è una realtà che non è più in grado di produrre senso critico" (Cantone, 2010, p. 80).

E l'ansia di ri-educazione, anche scandalizzando, permea di sé l'ultimo Pasolini, il Pasolini che scrive le *Lettere Luterane*, gli *Scritti corsari*, ma soprattutto *Petrolio e gira Salò o le 120 giornate di Sodoma*.

Un Pasolini in cui la tanto criticata e, spesso, fraintesa dimensione e rappresentazione sessuale ha spiegazioni intrinseche, che vanno ben oltre una lettura superficiale, spesso viziata da falsi moralismi e incapacità di scorgere nell'immediatezza e nella sacralità dei corpi, tratteggiati in *Petrolio e Salò*, la volontà dell'Autore di affidare loro una missione educativa e pedagogica.

La stessa tensione educativa e la necessità pedagogica prendono consistenza nel momento in cui Pasolini, con lucida volontà e consapevole del massacro cui si sarebbe esposto, immolando se stesso, decide di mettere a nudo la vera natura del segno rappresentato.

Immagini, azioni, volti, gesti, intenzioni diventano i protagonisti di una necessità pedagogica che Pasolini voleva emergesse, anche scandalizzando; e, forse, proprio suscitando lo scandalo avrebbe significato ri-educare.

Ri-educare attraverso una semiotica del gesto, dell'immagine, del corpo posseduto, violato; luoghi cognitivi in cui l'Autore avrebbe voluto trasferire e far emergere, per essere poi letto, il significato pedagogico del segno rappresentato, inteso come strumento attraverso cui prendere coscienza del profondo mutamento e genocidio antropologico in atto, una sorta di pedagogia indiretta, non immediata, rovesciata ma volta, attraverso la presa di coscienza di ciò che lo spettatore guarda o legge, a favorire un percorso di agnizione e di rieducazione al giusto.

In una puntuale intervista, Pasolini spiega in poche battute il significato e il senso del film.

Lui stesso dirà che il reale significato del sesso e della sua estremizzazione è una mirabile metafora, dunque, del rapporto del potere con chi gli è sottoposto e subordinato.

Il riferimento al potere attuale è immediato, da leggersi come strumento capace di manipolare i corpi e la loro razionalità, preformandone le coscienze, istituendo nuovi valori che sono alienanti e falsi, come il valore del consumo, capace di annientare ogni principio autentico.

La dimensione sadica presente in Salò, di chiara derivazione sadiana, perde la sua primaria significazione.

Per Pasolini, questo aspetto diventa una sorta di sfondo a cui non vuole attribuire un valore primario ma che vuole assolva ad una funzione ben precisa, ossia essere in grado di rappresentare ciò che il potere è in grado di fare del corpo umano, causando la riduzione del corpo umano a cosa, mercificandolo, fino ad annullare la personalità dell'altro.

Salò è un film sul potere, come disse Pasolini, sull'anarchia del potere, sulla sua arbitrarietà e indiscussa volontà, ma anche un film sull'inesistenza della storia.

Come scrive Zanzotto: "nel *Salò-Sade* l'etica e la pedagogia, citate in primo piano e insieme a rovescio in ogni 'direttiva', lasciavano intravedere un male idiota, una violenza senza significato insita nella stessa realtà ma capace, per sussistere, di attribuirsi e di mobilitare ogni sofisma, un intero sistema di sofismi, compreso quello di voler 'rivelare', o 'educare'" (Zanzotto, 1994, p. 147).

Mariani nota come "nella terribile e visionaria denuncia di *Salò* ci si trovi dinanzi ad una pedagogia rovesciata, una pedagogia della violenza in cui vi è una sorta di formazione al dominio rivolta alle vittime da parte dei carnefici" (Mariani, 2010, p. 142).

Un'anti-pedagogia, come lui la definisce, capace di educare "attraverso l'esercizio di una violenza abituale e proteiforme: l'autorità, la repressione, la supremazia, il dominio, la coercizione, la sopraffazione" (Mariani, 2010, p. 142).

In entrambi i due universi espressivi, *Petrolio e Salò* emerge, dunque, a tratti la volontà di Pasolini di ri-educare ed educare attraverso lo scandalo, lo sconcertante, usando il corpo come strumento e medium attraverso cui diffondere un'educazione anche di massa, un sapere rivolto ad una società che lui vedeva quotidianamente scemare dietro l'inarrestabile e amorale spinta consumistica, perversione capace di cancellare ogni parvenza di cultura e antico sapere.

4. Gennariello: il linguaggio pedagogico delle cose e lo sguardo dissacrato dell'ultimo Pasolini. Per un abbozzo di pedagogia semiologica

Tra il gennaio e l'ottobre del 1975, Pasolini tenne una rubrica sulle pagine de *Il Corriere della Sera e Mondo*, nello specifico, per quest'ultimo, i suoi interventi verranno inseriti in una specifica sezione chiamata *La Pedagogia*.

Solo in un secondo tempo, gli interventi dell'Autore confluiranno in una raccolta "semi postuma" a cura di G. Chiarcossi, cui è stato dato il nome di *Lettere Luterane*, sulla base del titolo apposto sulla cartella che conteneva gli interventi, e che Pasolini organizzava di volta in volta e in relazione al piano stesso dell'opera. Il lavoro filologico e riorganizzativo portato avanti dalla Chiarcossi si baserà essenzialmente su un abbozzo di ordine che Pasolini [1] stesso aveva stabilito, e il volume curato filologicamente verrà pubblicato nel 1976 dalla casa editrice Einaudi.

Gennariello, probabilmente, nelle intenzioni dell'Autore, doveva strutturarsi come una sorta di trattato pedagogico autonomo, mettendo insieme scritti di contenuto e a carattere pedagogico, staccato dal resto degli altri interventi che poi sono confluiti in *Lettere luterane*.

Pasolini definisce *Gennariello* un "trattatello pedagogico", dove lui stesso si definisce maestro e pedagogo, cosciente dell'importanza della sua missione e del suo mandato.

L'impostazione, le modalità di esposizione delle funzioni e degli insegnamenti in esso contenuti fanno emergere la figura di un maestro che a tratti ricorda il maestro friulano; si ha l'impressione che Pasolini prenda per mano il suo allievo, innocente ed ignaro di quei precetti, e lo conduca in una realtà altra, fatta di significazioni e linguaggi nuovi.

Nella fase di presentazione, Pasolini, come un novello Virgilio, espone le sue intenzioni e spiega le motivazioni del suo modello educativo, precisando che "è molto importante, perché è sempre necessario che si parli e si agisca in concreto" (Siti & De Laude, 1999b, p. 551).

Allo stesso tempo, si mostra perentorio e deciso e, rivolgendosi a Gennariello scrive: "negli insegnamenti che ti impartirò, non c'è il minimo dubbio, io ti spingerò a tutte le sconsacrazioni possi-

bili, alla mancanza di ogni rispetto per ogni sentimento istituito. Tuttavia, il fondo del mio insegnamento consisterà nel convincerti a non temere la sacralità e i sentimenti" (Siti & De Laude, 1999b, p. 556).

Il peso e la complessità del trattato risiedono nelle pagine in cui Pasolini affronta il linguaggio pedagogico delle cose e il processo di significazione e attribuzione di senso. Sono sezioni del trattato in cui l'Autore spiega a Gennariello quali sono state le fonti educative più importanti e immediate, ossia quelle che l'Autore chiama "mute, immateriali, oggettuali, inerti, puramente presenti", e che ritiene siano aspetti fondanti di ogni uomo.

Rappresentano il fondamento del linguaggio delle cose, da cui ognuno di noi riceve la prima educazione; educazione diversa da quella che in seguito giungerà dai nostri genitori, o maestri.

Secondo Pasolini, il linguaggio delle cose è in grado di insegnare attraverso il significato dei segni non simbolici e convenzionali ma vivi, una sorta di pedagogia semiologica dove ogni oggetto rappresenta un ricordo capace di rievocare e di aiutare nel processo di significazione quotidiana.

L'importanza che Pasolini attribuisce alle immagini che diventano segni, ai ricordi visivi, alla loro forza di sopravvivere al tempo, è in larga parte racchiusa in una sezione di *Gennariello, La prima lezione me l'ha data una tenda*.

Qui l'Autore immagina di raccontare a Gennariello il significato e l'importanza che le immagini e i ricordi visivi hanno avuto nella sua esistenza di uomo.

Gli oggetti che costituiscono il ricordo visivo, la stessa tenda cui accenna l'Autore, si traducono in segni linguistici.

Ogni segno linguistico ha la capacità di parlare oggettivamente, di comunicare, e la loro comunicazione, come precisa Pasolini, è essenzialmente pedagogica.

È pedagogica perché capace di insegnare ciò che lui era stato, e come avrebbe dovuto concepire la sua nascita e la sua evoluzione.

Ogni individuo vive un processo evolutivo durante il quale ognuno è "fisicamente plasmato dall'educazione appunto fisica della materia di cui è fatto il suo mondo" (Siti & De Laude, 1999b, p. 569).

Pasolini spiega che "l'educazione data ad un ragazzo dagli oggetti, dalle cose, dalla realtà fisica – in altre parole dai fenomeni materiali della sua condizione sociale – rende quel ragazzo corporeamente quello che sarà per tutta a vita. Ad essere educata è la sua carne come forma del suo spirito" (Siti et al., 1999b, p. 569).

Peculiarità del linguaggio delle cose è la sua resistenza al tempo, l'impossibilità a mutare. Nonostante ciò, secondo Pasolini, pur non cambiando il linguaggio delle cose, sono cambiate le cose stesse, per questo motivo tra il maestro e il suo allievo si erge una sorta di barriera fatta di significazioni diverse.

Ciò che le cose con il loro linguaggio hanno insegnato al maestro è qualcosa di completamente diverso da ciò che oggi le cose insegnano a Gennariello.

Pasolini, nelle vesti del pedagogo, è messo in crisi da questa amara constatazione e affermerà che "non si può insegnare se nel tempo stesso non si apprende. Ora io non posso insegnare a te le cose che mi hanno educato, e tu non puoi insegnare a me le cose che ti stanno educando (ciò che stai vivendo)" (Siti & De Laude, 1999b, pp. 556-557).

Pasolini si accorge che tra di loro esiste una difficoltà a comunicare la nuova realtà delle cose, il cambiamento delle cose stesse consegna a Gennariello un insegnamento originario e profondo, che Pasolini non potrà comprendere, "e ciò implica una estraneità tra noi due che non è solo quella che per secoli e millenni ha diviso i padri dai figli" (Siti & De Laude, 1999b, p. 577).

Si avverte una nota amara, e l'impossibilità di cambiare l'irreversibile corso della storia umana, una verità che è giusto dirsi, ma che non consola.

Gennariello resta incompiuto, ma ritengo che l'Autore sia riuscito a trasmettere il significato profondo ed indiscusso dell'utilità e dell'urgenza di una pedagogia semiologica, quale sua missione pedagogica non solo rivolta a Gennariello ma ad intere generazioni di giovani.

Gennariello, inteso come il destinatario del trattato pedagogico, incarna, sotto alcuni punti, l'ultimo baluardo di un corpo non ancora dissacrato dal genocidio culturale: aspetto quest'ultimo su cui Pasolini tornerà più volte nei suoi scritti.

In *Gennariello*, Pasolini vede il ragazzo da proteggere, difendere, una sorta di pedagogia della protezione e della difesa, come se e volesse preservare ancora elementi non contaminati dal virus del perbenismo e dell'edonismo, conservare un ultimo gene della salvezza.

Quasi un gesto estremo per cercare di lasciare in vita qualcosa che possa permettere una riproduzione del sacro e del puro.

Lanciando un fugace sguardo verso il Pasolini maestro e pedagogo degli anni friulani e, in parte, romani, si ha l'amara constatazione che qualcosa sia cambiato. Non è cambiato lo sguardo dello scrittore ma ciò che lo scrittore osserva, i corpi, i giovani che lui ha tanto amato nella loro innocenza e sacralità inconsapevole. Ai suoi occhi appaiono come esseri trasformati dal consumismo e dalla ricerca ossessiva del piacere, l'*edonè* e l'adorazione di idoli.

Prendendo a prestito il pensiero di I. Goffman, quei corpi hanno subito una spersonalizzazione, una violenza fisica e psicologica che ha devastato la loro purezza, o meglio, hanno permesso che questo accadesse e lo hanno accettato. La spoliazione che loro stanno vivendo è simile a quella che gli internati mentali subiscono entrando in ospedali psichiatrici, di cui parlava Goffman.

L'uomo è sottoposto ad una serie di rituali che lo vedono scemare sotto l'annullamento della sua persona: dalla semplice vestizione all'acquisizione di un codice identificativo. La spoliazione, di cui parla anche Sassetti (2015), li trasforma in automi e in questo il ricordo de *Il Merda* negli appunti di *Petrolio* ne è un esempio.

Il corpo dei ragazzi ha subito una mutazione antropologica, secondo Pasolini i giovani indossano solo maschere ripugnanti e si comportano senza sapere cosa stanno facendo.

Per tornare a Goffman, è come se i nuovi giovani avessero subito un processo di reset e si stessero riprogrammando, con nuovi codici e linguaggi corporei. Quella che Goffman chiama "carriera culturale" si stratifica basandosi su modelli educativi e pedagogici rovesciati e compromessi.

Il Pasolini pedagogo corsaro e luterano osserva questa mutazione antropologica vestendo i panni del "pedagogo di massa", com'è stato definito, dell'educatore di un mondo che sta rifiutando la tradizione e il puro.

Pochi giorni prima di essere ucciso, Pasolini prende contatto con un giovane fotografo, Dino Pedriali, esprimendogli la volontà di essere fotografato.

Il fotografo avrebbe dovuto bloccare con i suoi scatti momenti particolari della vita dello scrittore. Pasolini gli chiese di essere fotografato alla Torre di Chia senza abiti, completamente nudo e inconsapevole di essere ripreso, in pose quotidiane e spontanee.

Quegli scatti furono realizzati, ma Pasolini non li vedrà mai. Dopo la morte dell'Autore, per circa trenta anni, il fotografo li ha custoditi portando con sé il peso enorme del significato di quelle foto e del loro valore, nonostante gli amici di Pasolini gli avessero intimato di bruciare tutto. Pasolini voleva inserire quelle foto in *Petrolio*, come ultimo tentativo per indignare al fine di scuotere le masse; volontà pedagogica di rieducare attraverso lo scandalo.

Il 18 ottobre del 1975, *Il Corriere della sera* pubblica un intervento di Pasolini, *Due modeste proposte per eliminare la criminalità in Italia*, con sullo sfondo gli ultimi fatti di cronaca nera avvenuti in Italia.

Nell'articolo, l'Autore proponeva due possibili possibilità per ridurre la delinquenza e la criminalità: "abolire immediatamente la scuola media dell'obbligo e abolire immediatamente la televisione" (Siti & De Laude, 1999b, p. 690).

Accuse perentorie alla scuola media dell'obbligo, ritenuta strumento d'iniziazione alla qualità di vita piccolo-borghese, infatti, scriverà che "vi si insegnano delle cose inutili, stupide, false, moralistiche, anche nei casi migliori" (Siti & De Laude, 1999b, pp. 690-691).

Lo slancio pedagogico pasoliniano emerge anche in questo suo atteggiamento di protesta verso il popolo massificato, la constatazione e critica denotano la volontà di spingere ad una nuova educazione, ossia rieducazione, per ritrovare il senso della cultura e della conoscenza, e precisa che "una

nozione è dinamica solo se include la propria espansione e approfondimento: imparare un po' di storia ha senso solo se si proietta nel futuro la possibilità di una reale cultura storica. Altrimenti, le nozioni marciscono" (Siti & De Laude, 1999b, p. 691).

Ma è pur vero che l'ultimo Pasolini si distingue anche per una pedagogia indiretta quando analizza, criticando aspramente la funzione didattica e pedagogica della televisione, facendo emergere a chiare lettere il suo fastidio per ciò che diffonde, per il suo indiscusso potere omologante, per la sua capacità di imprimere modelli di comportamento, criticandone la sua abile volontà nel rendere conforme la trasgressione, ecc.

Il corpo di Pasolini, violato e massacrato, fu ritrovato all'Idroscalo di Ostia, nella notte tra il primo e il due novembre 1975. Si trattò di un delitto a sfondo sessuale, così i quotidiani dell'epoca, e il caso fu prematuramente archiviato con la carcerazione di un allora minorenne Pino Pelosi, che confessò di aver da solo messo in atto l'omicidio dell'intellettuale.

Ad oggi, il caso resta ancora avvolto nel mistero con tanti nodi giudiziari che aspettano di essere dipanati, nonostante la confessione del giovane "ragazzo di vita".

Quando Pasolini fu trovato, furono disposti il sequestro della sua auto e degli effetti personali in essa contenuti. Tra gli oggetti rinvenuti nell'auto dello Scrittore, oltre ai suoi occhiali e documenti personali, erano presenti due libri che, con molta probabilità, Pasolini stava leggendo in quei giorni o avrebbe letto. Si trattava di un volume di F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Adelphi 1975, e *Il Politecnico* di E. Vittorini. In particolare, in quest'ultimo testo, Pasolini aveva posto dei segni proprio sulle pagine di un saggio riguardante la scuola.

Oggi, quello che sembra un semplice particolare tra molti, ritengo rappresenti un motivo di riflessione esplicativo dell'impegno pubblico e privato di un uomo che delle sue esperienze biografiche stratificatesi nella produzione intellettuale ha fatto un insegnamento per tanti e, prendendo a prestito una sua affermazione, si dirà che "in tal modo resta delineato lo scopo dell'educazione, che è creazione di una cultura" (P. P. Pasolini).

Una tensione pedagogica che ha accompagnato l'Autore per tutta la vita, tanto che lo stesso Volponi titolerà un suo scritto *Pasolini maestro e amico*, da cui è tratto lo stralcio riproposto: "era un buon maestro sempre in dibattito con lo scolaro, in quella tensione, cioè, davvero innovativa, al punto da rovesciare spesso le parti. E come scolaro lui si poneva spesso, davanti a tanti interlocutori, ai lettori dei suoi libri".

Terminando e avvicinandosi con discrezione all'esperienza e all'opera dello Scrittore è emerso a chiare lettere come l'itinerario, sia intellettuale sia privato, di Pasolini sia stato permeato ed attraversato da una vocazione pedagogica importante, aspetto che a torto tende ad essere considerato marginale e di secondaria importanza, se paragonato all'impegno intellettuale dedicato al cinema, al teatro, alla poesia, ecc.

Come ricorda Mariani, è innegabile che le tesi di Pasolini siano alimentate e rese vive grazie ad una profonda passione pedagogica e ad una capacità educativa mirabile e indiscussa.

In questo breve intervento, si è cercato di dimostrare come la dialettica necessaria ed inevitabile tra vocazione pedagogica, capacità educativa ed esperienza personale abbia permesso che si rendesse palese la stretta relazione tra educazione, esperienza autobiografica ed insegnamento.

Allo stesso tempo, ci si è resi conto di come non fossero così facilmente separabili le varie vocazioni pedagogiche dell'Autore nel corso della sua vita e produzione, spesso imbrigliate e difficilmente dipanabili, poiché strettamente correlate.

La figura del Pasolini maestro ed educatore, di cui si è parlato nella prima parte del contributo, appare in una dimensione più immediata e limpida, così come le parti dedicate al Pasolini pedagogo in riferimento a *Gennariello*.

Le dimensioni pedagogiche si incastrano, a volte sembrando divergenti, mostrando dinamiche educative che si originano da contrari.

Come nel Pasolini critico nei confronti della scuola dell'obbligo; in apparenza una contraddizione, perché si definisce pedagogico un giudizio dissacrante su un'istituzione come la scuola che nasce con lo scopo di educare, ma resta pedagogica la sua posizione, il suo atteggiamento, la sua ama-

ra analisi del mutamento in corso, la sua accorata consapevolezza nel percepire da uomo e maestro quanto potessero essere sbagliati e dannosi quegli insegnamenti per gli studenti.

Nel Pasolini degli ultimi anni emerge, dunque, sia la figura del pedagogo di massa e allo stesso tempo, il pedagogo inverso o di una pedagogia rovesciata.

"Pasolini, ribelle paziente, è portatore di un senso come possibilità avvenire, come 'seme' o germe (per così dire, pre-istituzionale, pre-culturale, pre-politico), di chi accetti di 'sacrificarsi' per far fruttificare. Pasolini ha bestemmiato ('bestemmia parola sacra') e scandalizzato il mondo presente 'santamente', per tentare di farlo resuscitare […]. Forse si tratta di una educazione al sacro, riconosciuto nei suoi tratti, alternativi, di *sacri*ficio o di *sacri*legio profanatore" (Scalia, 2004, p. 155).

Terminando con Scalia (2004), il carattere diseducativo in Pasolini è iscritto, invece, in quella che si definisce la violenza del produttivismo distruttivo e del consumismo.

Note

[1] Per approfondimenti filologici e contenutistici si rinvia all'apparato di "Note e Notizie sui testi" curato da W. Siti & S. De Laude, in Pasolini, Saggi sulla politica e sulla società, (1999), Milano: Mondadori, pp. 1730-1831.

Bibliografia

Cambi, F. (1981). Pier Paolo Pasolini e la pedagogia. *Scuola e città*, 8, 328-332.

Cambi, F. (1987). *La sfida della diversità. Itinerari italiani di pedagogia*. Bologna: Clueb.

Cantone, D. (2010). Pasolini e i segni. *Aut Aut*, 345, 69-80.

Carnero, L., & Felice, A. (A cura di). (2015). *Pasolini e la pedagogia*. Venezia: Marsilio Editori.

Casi, S. (2005). *I teatri di Pasolini*. Milano: Ubulibri.

Golino, E. (2005). *Pasolini. Il sogno di una cosa*. Milano: Bompiani.

Guidi, A., & Sassetti, P. (A cura di). (2009). *L'eredità di Pier Paolo Pasolini*. Milano: Mimesis Edizioni.

Mantegazza, R. (1997). *Con pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*. Palermo: Ed. Della Battaglia.

Mariani, A. (2010). La vocazione pedagogica di Pasolini. *Aut Aut*, 345, 133-144.

Mariuz, G. (1993). *La meglio gioventù di Pasolini*. Udine: Campanotto.

Marramao, G. (2010). A partire da Salò: corpo, potere e tempo nell'opera di Pasolini. *Aut-Aut*, 345, 116-132.

Meacci, G. (1999). *Improvviso il Novecento. Pasolini professore*. Roma: Minimum fax.

Micciché, L. (1999). *Pasolini nella città del cinema*. Venzia: Marsilio.

Murri, S. (2001). *Salò o Le 120 giornate di Sodoma*. Torino: Lindau.

Naldini, N. (A cura di). (1993). *P.P. Pasolini. Un paese di temporali e di primule*. Parma: Guanda Editore.

Pasolini, P.P. (1991). *Empirismo eretico*. Milani: Garzanti Editori.

Pasolini, P.P. (1992). *Petrolio*. Torino: Giulio Einaudi.

Scalia, G. (1978). *La mania della verità. Dialogo con Pier Paolo Pasolini*. Bologna: Cappelli.

Scalia, G. (2004). *Fuori e dentro la letteratura*. Bologna: Pendragon.

Schwartz, B.D. (1995). *Pasolini Requiem*. Venezia: Marsilio Editori.

Sapelli, G. (2005). *Modernizzazione senza sviluppo. Il Capitalismo secondo Pasolini*. Milano: Bruno Mondadori.

Sassetti, P. (2004). *La pedagogia perversa. Tra Pasolini e Lacan*. Firenze: Clinamen.

Siti, W., & De Laude, S. (A cura di). (1998a). *P.P. Pasolini. Romanzi e racconti. 1946-1961*.Tomo I. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

Siti, W., & De Laude, S. (A cura di). (1998b). *P.P. Pasolini. Romanzi e racconti. 1962-1975*. Tomo II. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

Siti, W., & De Laude, S. (A cura di). (1999a). *P.P. Pasolini. Saggi sulla letteratura e sull'arte*. Tomo I-II. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

Siti, W., & De Laude, S. (A cura di). (1999b). *P.P. Pasolini. Saggi sulla politica e sulla società*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
Trevi, E. (2012). *Qualcosa di scritto*. Milano: Adriano Salani Editore.
Villa, R., & Capitani, L. (A cura di). (2005). I*l Maestro e le meglio gioventù. Pasolini e la scuola*. Reggio Emilia: Aliberti.
Zanzotto, A. (1994). *Aure e disincanti nel 900 letterario*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
Zoletto, D. (2010). Pasolini, l'Africa e due scene d'insegnamento. *Aut Aut*, 345, 20-27.

SAGGI

Gli anziani si raccontano. Alcune riflessioni

di *Maria Concetta Rossiello*
Università degli Studi di Bari

Abstract

Dar voce alla vecchiaia, "far parlare" questa stagione della vita, spesso difficile da accettare, sicuramente complicata da gestire, ma che è detentrice di un'identità personale e storica ineguagliabile che cela tra le trame di racconti a volte ridondanti altre volte confusi un patrimonio inestimabile di saggezza. Narrar-si per restituire al proprio essere dignità e senso, per affermarsi in una società del qui e ora che troppo spesso dimentica gli anziani, i nostri anziani, il nostro passato, in realtà un presente che ci spaventa e che preferiamo non ascoltare. Sembra che la vita ad un certo punto nella vecchiaia non abbia più nulla da raccontare, come se gli anziani non avessero segreti o vite da indagare perché ogni giorno la loro vita ci appare una recita, con le stesse entrate e le stesse uscite, tutto uguale, lineare, monotono, tutto quello che, in realtà, rifuggiamo. Invece il parlare di sé e delle proprie esperienze di vita, specie se queste sono molteplici come solo per la vecchiaia è immaginabile, rende possibile un percorso introspettivo che conduce all'accorgersi e alla consapevolezza di aver vissuto. Il racconto di sé, dei tempi passati, della vita presente e delle aspettative future restituisce identità all'anziano e offre un senso alle esperienze di vita creando un nesso temporale e intergenerazionale tra presente e passato in vista del futuro. "Il processo di invecchiamento, in quanto processo, è estremamente complesso, intessuto con altri aspetti della vita, pertanto non può essere ridotto ad una mera fase della vita alla quale dispensare buoni consigli e non può essere banalizzata con il tentativo di ridurne la propria complessità" (Volpicella, 2014, p. 14). Aprirsi alla complessità della vecchiaia significa, allora, porsi in posizione d'ascolto, saper cogliere le storie che riaffiorano dal passato in veste di protagonisti, cogliere le diverse identità del nostro "io tessitore" che "collega e intreccia; che, ricostruendo, costruisce e cerca quell'unica cosa che vale la pena di cercare – per il gusto di cercare – costituita dal senso della nostra vita e della vita" (Demetrio, 1996, p. 15); si tratta di un presente che, attraverso la narrazione del sé, modella e ricrea il passato intrecciandolo ad un progetto esistenziale unitario in grado di restituire alla persona la *trama* della propria vita.

To give voice to old age, "to talk" life season, often difficult to accept, definitely complicated to manage but which is holder of an unequalled personal and historical identity which conceals an inestimable heritage of wisdom between pompous and confused plots. To relate oneself to give own nature back dignity and sense, to impose oneself in the current society which forgets the elderly too often, our elderly, our past, actually a present which scare us and we choose not to listen. It seem the life has nothing to relate in the older age at a certain extent, as if the elderly had not secrets or lives to investigate, because every day our life seems to us a performance, with the same income and expenditure, everything is identical, linear, monotonous, actually whatever we avoid. Instead to talk about oneself and own life experiences, especially if these are multiple as only for the elderly is conceivable, to make possible an introspective way which leads to the realization and the awareness to have lived. The story about oneself, past times, current life and future expectations gives to old person the identity and it offers a sense to life experiences by creating a temporal and intergenerational relation between present and past in view of the future. "The ageing process, as a process, is extremely complex, interweaved with other aspects of the life, therefore it cannot be reduced to a mere phase of the life to which to dispense good advice and it cannot be made banal by the try to reduce own complexity" (Volpicella, 2014, p. 14).

Then to open to the complexity of the elderly means listening, being able to take the stories which resurface from the past as protagonists, taking the different identities of our "oneself weaver" who "connects and interlaces; who, by reconstructing, constructs and looks for the only thing which is worth looking for – for the pleasure to look for – constituted by the sense of our life and the life" (Demetrio, 1994, p. 15). It is a question of a present which, through the relate about oneself, moulds and recreates the past by interlacing to an unitary existential project to be able to give the plot of own life to the person.

"Ogni pena può essere sopportata se la si narra, o se ne fa una storia".
Isak Dinesen

1. La narrazione come "cura"

Tra i significati della parola "curare" vi è il "riconoscere importanza a qualcuno" e il "tenere in ordine la propria persona" partendo dal "farsi carico della propria storia" (Sabatini & Coletti, 2008). Le nostre aspettative, il nostro carattere e il nostro "saper essere" dipendono dalla nostra storia personale e dalle esperienze di cura che facciamo; l'"aver cura", infatti, inerisce una forma elementare di riconoscimento e una presa di coscienza di una relazione che ciascuno "costruisce" con sé e "co-costruisce" con l'altro (Manfredi, 2009). Conoscere la propria storia personale significa, allora, riconoscersi ed identificarsi nella propria posizione; "si manifesta in ciò l'effetto di una tipica funzione del riconoscimento, che è una particolare forma di 'performatività': il riconoscimento attribuisce realtà a chi ne è oggetto, lo connota nella sua identità, lo 'fa essere' secondo modalità che tendono a stabilizzarsi in un contesto comunitario e convenzionale" (Manfredi, 2009, p. 59). Narrar-si, in un contesto socialmente condiviso dai protagonisti della terza età, può contribuire a rimettere al centro le storie delle vecchiaie e a mostrare quel legame inscindibile tra vecchiaia e carattere (Hillman, 1999) che diviene il punto di forza della diversità dell'anziano intesa come unicità.

Il momento in cui si propone all'anziano di ripercorrere i propri vissuti e di raccontarli può creare una situazione di condivisione e di riflessione di gruppo se si considera che il luogo dell'incontro diviene uno spazio non solo fisico ma emotivo, ovvero uno "spazio della prossimità" (Volpicella, 2013, p. 32) in grado di instaurare un nesso tra narrazione e cura. Si tratta di una cura che, attraverso la narrazione offre la possibilità di partire da se stessi e "rende le persone consapevoli del proprio ruolo, capaci di autodeterminarsi e di darsi all'altro" (Volpicella, 2013, p. 33). Nei racconti condivisi gli anziani sono condotti alla consapevolezza che la vita, per quanto singolare e diversa per ognuno, può presentare uno sfondo comune, una costruzione sociale e relazionale, e quando la vecchiaia, attraverso il racconto di sé, giunge a tale consapevolezza, avverte meno il senso di solitudine. In questo Bruner (2002) ci offre una base teorica di partenza affermando che nel processo narrativo "l'identità diventa *res publica*, anche quando parliamo a noi di noi stessi; si può concludere, dunque, che il sé è anche l'altro" (p. 75). Nel racconto l'identità personale si offre come una costruzione relazionale che continua ad evolversi nel tempo. Si tratta di un raccontarsi come di un "agire donativo e intergenerazionale" (Volpicella, 2013, p. 31) che apre la strada a quei rapporti che ciascuno instaura con gli altri e con se stesso, a un soggetto che nel suo divenire sociale, culturale, esistenziale è l'impronta dinamica e assolutamente unica di ogni persona nel farsi e nel fare storia. Raccontarsi può divenire una chiave di lettura per creare una vicinanza e una comprensione intergenerazionale che, attraverso la narrazione, può offrire una nuova dimensione alla vecchiaia in cui la stessa abbia la possibilità di ri-prendersi un tempo intimo e riflessivo e, soprattutto, di darsi agli altri come esempio, come diversità, come cura. Affidare la propria storia ad una comunità può ristabilire "una continuità dell'esperienza tra le vecchiaie e le diverse generazioni che sia capace di generare la trasmissione di valori autenticamente genuini per la crescita sociale e culturale dell'umanità" (Volpicella, 2014, p. 129). "Occorre scommettere – afferma Frabboni (2005) – sul bisogno-motivazione

della comunicazione contro l'incomunicabilità della società dei consumi e della socializzazione contro l'isolamento"; per tale ragione all'anziano bisogna affidare "un'autonoma progettazione di percorsi di socializzazione" (p. 86). In questa progettazione, per cui la narrazione si offre quale strumento riflessivo per la costruzione di significati interpretativi della realtà, vi è un "prendersi cura" che trasforma gli anziani in "agenti" (Volpicella, 2009) partecipi e protagonisti del vivere sociale. Occorre, dunque, che gli anziani si riapproprino del proprio ruolo sociale, per scoprire nuovi riferimenti, nuovi modelli e per riprendere il processo di crescita (Tramma, 2001). Questo confermerebbe l'idea bruneriana secondo cui la narrazione, riattivando e recuperando storie del passato crea, inevitabilmente, una continuità che è fondamentale per un percorso di crescita (Bruner, 2002). "Mediante la narrativa – afferma Bruner (2002) – costruiamo, ricostruiamo, in certo senso perfino reinventiamo il nostro ieri e il nostro domani" (p. 106). Così la memoria assieme all'immaginazione diviene una modalità per riattivare tale ruolo proprio a partire dalla narrazione.

La pratica narrativa è il tentativo di riuscire a mettere un freno al diffuso disadattamento alla vecchiaia che è soprattutto correlato a "oggettive condizioni di difficoltà, prodotte dalla marginalizzazione della vita attiva, creativa e relazionale cui gli anziani vengono progressivamente sospinti da un'organizzazione economica e politica che tende a mettere fuori gioco quanto e quanti, in termini di ridotta economicità, non hanno più valore di mercato" (Pinto Minerva, 1988, pp. 6-7). Pinto Minerva (1988) sostiene che l'anziano viene accantonato e relegato nelle aree della passività, della solitudine e della alienazione comunicativa perché non più "utile" per una società i cui canoni sono esclusivamente produttivi e consumistici. La vecchiaia, allora, viene vissuta come "periferia" dell'età umana, bistrattata e non considerata, posta ai margini proprio come le "periferie ovvero spazi di incapacitazione, crocevia di esclusioni e inclusioni, chiusure e aperture, […]. Caratterizzate da precarietà e fragilità e legate al concetto di esubero, di scarto" (Di Giovine, 2013, p. 56). Finché si continua a guardare alla vecchiaia come ad una "precarietà esistenziale" (Pinto Minerva, 1988, p. 7) si alimenta sempre più l'idea di inutilità. In realtà non si è mai inutili, anzi, si è più utili da vecchi perché si è portatori di esperienza, di vita, di pazienza, di padronanza del tempo nonostante qualche acciacco, qualche malattia, anche se le gambe sono malferme e persino la mente è malferma.

La narrazione mostra la vecchiaia in tutta la sua utilità ridando presenza ed attenzione ad un passato che altrimenti andrebbe perduto e che, invece, viene commemorato nel tempo della vecchiaia e trasformato in eredità. La rassegna della vita rappresenta un modo per trasformare gli eventi in esperienze, per tirar fuori le emozioni e dar loro un senso (Hillman, 1999). La narrazione, intesa in questo modo, può creare uno spazio a misura dei bisogni, delle aspettative, delle emozioni e delle storie della vecchiaia che si sente rimessa al centro, presa in considerazione, "curata".

2. Raccontare per ri-trovarsi

La narrazione degli anziani prende avvio innanzitutto da esperienze formative, informali, professionali, da eventi personali, da interessi e attitudini che liberamente vengono esposte da chi narra, si tratta di "frammenti di realtà da cui partire per ricostruire una storia personale o collettiva" (Bruner, 1998, p. 14). Questa modalità del raccontar-si è tipica di un pensiero definito da Bruner (1998) narrativo, cioè di quel pensiero che sviluppa modi più creativi ed istruttivi di interazione con le proprie esperienze nel mondo e che si offre a sé e agli altri fortemente condizionato e ritmato dai sentimenti, dalle passioni, dagli affetti. Il pensiero narrativo cerca di dare senso all'esperienza mettendo in relazione gli stati psichici con la realtà esterna, per questo è importante partire dall'esperienza personale vissuta che crea un collegamento tra il passato e il nuovo. In questa narrazione di sé, inoltre, si viene ad attuare un'apertura verso l'altro che produce nuove forme di conoscenza e di condivisione, nuove modalità di riflessione e di socializzazione a partire dal modo in cui gli anziani percepiscono la propria soggettività, dotata di scopi, valori e legami (Ricoeur, 1983).

L'attività narrativa diviene un valore per la vecchiaia poiché cerca di comprendere come si percepiscono gli anziani, qual è il loro pensiero rispetto alla vecchiaia del sé e di coloro che li circon-

dano; che cosa cambia in un'età in cui tutto appare consumato e logorato dal tempo e quali sono le differenze rispetto agli anni trascorsi, ma, soprattutto in quale aspetto della vita passata si nasconde la loro unicità e cosa li ha contraddistinti, quali eventi hanno plasmato l'identità di ciascuno al punto da dire: *oggi, nella vecchiaia sono così perché*… Ciò che conta per un'attività narrativa degli anziani non è la "categoria" vecchiaia in generale fatta di retorica, ma la propria "personale vecchiaia" già in essere o che ci si prepara a vivere. Mettendo a fuoco gli stati d'animo delle vecchiaie di ciascuno e le loro componenti ci si apre al confronto attraverso un costruttivo scambio di esperienze e di emozioni. "Se i nostri sé ci fossero trasparenti, certo non avremmo bisogno di parlarne a noi stessi" (Bruner, 2002, p. 71) e agli altri; potremmo aggiungere, pertanto che la narrazione è un aiutarsi vicendevole ad esaminare in maniera spassionata la propria e l'altrui vecchiaia per divenirne più consapevoli e per trarre da tale consapevolezza ragioni e stimoli che diano a questa stagione della vita il massimo di pienezza e di serenità raggiungibili. Quello che si viene a creare negli anziani è un clima di condivisione che "gradualmente abilita all'ascolto attento della storia dell'altro, abilita all'ascolto e al rispetto della propria storia, così facendo si impara anche ad andare incontro all'umanità dell'altro, comprendendo il valore della storia altrui" (Capo & Striano, 2015, p. 141).

Partendo dall'idea che "la formazione si dà come vicenda i cui significati più profondi si inscrivono in una certa storia di vita e ogni storia di vita si fa comprensibile solo con riferimento a una certa storia di formazione" (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 33), ciascuna storia umana, personale o collettiva, è l'esito di un processo differenziato e unico che deve tener conto, innanzitutto, della modalità con le quali questo processo, di invecchiamento nella fattispecie, prende forma. "Le vecchiaie, intese come modi di vivere soggettivamente una precisa fase della vita, indefinibile dal punto di vista temporale, investono diversi temi, quali il rapporto tra la persona e il tempo; la persona e gli altri inseriti negli spazi e in un territorio; la persona e l'universo simbolico-culturale" (Volpicella, 2014, pp. 17-18). Vi sono diverse maniere di invecchiare e di vivere l'anzianità e questo può dipendere da fattori ambientali, personali o culturali che concorrono a modificare la visione degli anziani nonché le loro storie. Si può parlare, per esempio, di un "invecchiamento attivo" (Age Platform Europe, 2012) laddove gli anziani sono posti o si pongono nella condizione di vivere serenamente la propria vita magari pieni di sentimenti o ancora propensi a perseguire le proprie passioni, lucidi e responsabili. Ma bisognerebbe considerare anche quella modalità di essere anziani che consiste nel subire l'invecchiamento. Molti anziani fanno fatica, per esempio, ad accettare una realtà "in decadenza" segnata, cioè, dalla perdita di lavoro, di relazioni, di affetti, di alcune capacità; forse ancorati alla vita passata cedono ad una inattività spesso combinata con la solitudine. Ci sono anziani che si chiudono, a volte, nella loro sofferenza innescando, purtroppo, un pericoloso quanto triste circolo vizioso. Differenti modi di invecchiare, dunque, possono offrire plurali storie personali e differenti narrazioni di sé.

Le memorie delle famiglie, del paese d'origine, delle esperienze lavorative, dei cambiamenti desiderati o subiti, offrono l'occasione per riflettere sul corso degli eventi e per valorizzare una trasmissione culturale e generazionale altrimenti interrotta. Bisogna aprirsi a questo valore morale del vecchio in quanto custode del rituale e dei principi di una cultura che è anche nostra. Alla luce di quanto detto diviene necessario modificare, se non addirittura stravolgere, le modalità con le quali ci si approccia all'anziano cercando di osservare con sguardo nuovo le sue esigenze, le sue intuizioni e, soprattutto, le sue storie come un patrimonio primario della società che può sopravvivere e continuare a essere un valore solo nella proporzione in cui l'anziano stesso venga sollecitato a elaborare le proprie esperienze e a mettere in gioco il proprio sapere. Un sapere che partendo dalle diverse esperienze che ciascun soggetto vive all'interno delle organizzazioni, ed attraverso le rielaborazioni cognitive delle esperienze e delle conoscenze che sedimentano nel corso della vita, giunge ad individuare inedite e originali soluzioni pratiche ai problemi quotidiani dell'individuo e della società (Elia, 2012). La cultura del nostro tempo, volta solo alla produttività e alla materialità, è poco propensa a portare l'attenzione sul ruolo educativo degli anziani e sul valore del loro sapere. Tutto ciò provoca quel che Iori (2012) definisce un "doppio danno pedagogico" (p. 80): sulle generazioni più giovani che vengono così private di un'eredità culturale e storica essenziale per la loro forma-

zione, ma anche sulla stessa auto-percezione identitaria degli anziani che vivono la propria vita come inutile.

Bisognerebbe, dunque, recuperare il patrimonio di esperienza degli anziani per presentare ai giovani una cultura diversa dalla propria con la quale confrontarsi nella trasmissione di saperi e conoscenze; agli anziani, invece, si offrirebbe la possibilità di ri-vedersi attraverso la trama della propria e delle altrui storie nell'ottica di una continuità formativa ed esperienziale. Per far emergere questa continuità dell'esperienza diviene fondamentale ripartire dalla narrazione così come viene intesa da Bruner (2002), ovvero come quel "mezzo della cultura umana in grado di trattare gli squilibri prevedibili o imprevedibili inerenti alla vita in comune. […]. Le risorse narrative servono a convenzionalizzare le ineguaglianze che inevitabilmente si generano tenendo, così, a freno squilibri e incompatibilità" (pp. 105-106). La narrazione crea un'occasione di incontro e di scambio per riportare nei giusti termini le questioni ineludibili dell'invecchiamento che viene, così, a prendere forma. Partire dalla narrazione, dunque, quale modalità di ri-pensare, per gli anziani, la propria esistenza alla luce dello sguardo introspettivo scaturito dalla possibilità di raccontarsi, affinché il parlare di sé e delle proprie esperienze di vita renda possibile il rituale introspettivo dell'accorgersi di aver vissuto e di rappresentare un valore per l'intera società.

3. Alcune riflessioni [1]

L'attività narrativa per gli anziani si offre come un'opportunità di indagine guidata e di ricostruzione di alcuni momenti della storia personale mirate alla narrazione autobiografica; la narrazione, coinvolgendo direttamente la persona e prendendo le mosse dalla stessa, ha il valore di riportare al centro della propria vita l'anziano che assume la consapevolezza di essere il fulcro di attenzioni e di essere il detentore di esperienze uniche, originali e irripetibili che divengono utili per l'ascoltatore. L'attività narrativa, dunque, se da un lato offre alla memoria un valore sociale, dall'altro riconosce che l'identità di ciascuno è sempre aperta perché mai definita, mai conclusa, ma sempre soggetta a possibili arricchimenti che vengono fuori dal racconto del sé. La modalità narrativa, afferma Demetrio (2010), ci consente di fissare il "mondo della vita" (p. 4) cui apparteniamo o che abbiamo abitato nelle stagioni dell'esistenza, al singolare; la vita di ciascuno, attraverso la narrazione, prende forma e diventa una storia nelle storie in cui il pensiero retrospettivo o introspettivo trasforma i comportamenti umani – in questo caso della vecchiaia – in senso autobiografico. L'autobiografia segnala, infatti, il bisogno di appartenenza, di fedeltà e di rigore morale verso se stessi e si pone, dunque, come fulcro di un laboratorio narrativo. A partire da queste teorizzazioni, infatti, e alla luce del pensiero narrativo bruneriano, si è lavorato presso l'UTE "Giovanni Modugno" di Bari per l'a.a. 2015/16 con la costituzione di un corso per anziani dal titolo "Anziani, Memoria, Narrazione", di fatti un laboratorio narrativo in cui gli anziani sono stati coinvolti in prima persona e in attività di gruppo secondo le modalità di un laboratorio narrativo quale spazio in cui ciascuno dei soggetti coinvolti, in questo caso gli anziani, opera in una dimensione concreta, significativa e collaborativa. Nella costituzione del laboratorio, afferma Frabboni (2005), si abbandona la logica della riproduzione del sapere per fare spazio alla ri-costruzione e re-invenzione delle conoscenze a partire dalle storie di vita di ciascuna vecchiaia. La progettazione dell'intervento si è costruita in una dinamica partecipata e integrata che è partita dall'analisi dei bisogni, del potenziale e delle aspettative delle diverse vecchiaie, venuta fuori dai racconti degli anziani. Qualunque teorizzazione pedagogica non può che partire dalla preliminare considerazione dell'inestricabile legame che sussiste tra dimensione soggettiva e dimensione oggettiva della formazione. Accade così che storia di formazione e storia di vita appaiano imprescindibili l'una dall'altra (Frabboni et al., 2013). Centrale, dunque, la scelta dell'attività laboratoriale-narrativa per esplorare, attraverso la pratica della narrazione e del racconto di sé (Bruner, 2002), la vecchiaia in una dimensione più intima e personale alla ricerca di un sostrato comune che valorizzi la terza età offrendo alla stessa l'opportunità di rimettersi al centro di un contesto formativo, quale quello dell'UTE, suscitando nuovi interessi e motivazioni. Il labora-

torio si è posto, pertanto, come uno spazio per la narrazione in continuità con la vita sociale e allo stesso tempo come uno spazio autonomo in cui gli anziani hanno potuto passare in compagnia il loro tempo che finalmente non segue più la frenesia quotidiana ma può godersi la lentezza e la tranquillità della vecchiaia. "Recuperare il tempo della lentezza significa trovare il tempo per ricostruire i vincoli che ci legano agli altri e così ci restituiscono identità più ampie e amichevoli, attraverso le possibilità aperte dal narrare e dal raccontare, in primo luogo a se stessi, la storia che si 'è vissuta' e che 'si è stati' senza averne consapevolezza o, meglio, senza aver avuto il tempo per prenderne consapevolezza" (Pinto Minerva, 2012, pp. 42-43). Attraverso scelte decise e tematiche chiare, ogni anziano si è sentito libero di raccontarsi partendo dalla condivisione di un evento, di un'immagine, di un ricordo particolare, in cui tutto è lasciato alla soggettività di ciascuno.

Nella progettazione si è tenuto conto delle varie dimensioni della propria storia: di una dimensione personale in primis che è venuta fuori attraverso una ricostruzione spazio-temporale dei vissuti considerando le fasi e i luoghi della propria storia di crescita e formazione. Una dimensione professionale volta ad indagare i tratti professionali che si sono sedimentati in ciascuno e che sono divenuti, nel tempo, i tratti caratteristici della propria persona. Dal racconto del proprio lavoro, infatti, più volte sono state tracciate biografie rivelatesi completamente plasmate e modificate da un "sé professionale" che cambia, in positivo o in negativo, la personalità di ciascuno. Infine una dimensione famigliare/relazionale che si è interrogata sul sistema-famiglia ricorrendo a parallelismi e confronti tra la famiglia-ieri e la famiglia-oggi per cercare di costruire insieme una storia del valore famigliare nel tempo e delle sue trasformazioni. Un percorso che ha guidato gli anziani a concentrare l'attenzione sulla propria storia per riconoscere e prendere consapevolezza di aspetti ed eventi prima trascurati o dimenticati rivelandone la capacità di stupire e di emozionare ancora. La condivisione di emozioni, raccontate anche attraverso esercitazioni di scrittura, ha focalizzato l'attenzione sulle proprie capacità di riconoscere e vivere delle emozioni oggi in un continuo raffronto con il passato sempre considerando le aspettative future. Man mano, in un lavoro sinergico e costante, si è creato un clima di condivisione e fiducia che ha portato gli anziani, in tempi e modalità differenti, a vivere questa esperienza da protagonisti e a sentirsi parte integrante di un gruppo a cui affidare settimanalmente storie personali, familiari, sociali. Il feedback si è rivelato completamente positivo: rispetto all'inizio, i racconti degli anziani si sono fatti sempre più intensi e intimi, si è registrato un crescendo di emozioni e si è raccolto un largo consenso per la continuità di questo lavoro. "*Non credevo che la mia storia di vita fosse simile ad altri anziani che prima non conoscevo*"; "*durante questa ora mi sento più completa*"; "*quando scrivo viene fuori una parte di me che pensavo di aver perso*": questi sono solo alcuni pensieri estrapolati dall'esperienza laboratoriale che a detta di molti anziani ha rappresentato un cambiamento nel loro modo di pensare. "*Prima di cominciare questo corso credevo che la solitudine fosse uno stato d'animo solo mio, adesso ho compreso che fa parte della vecchiaia ma che con essa si può convivere e la si può raccontare*". Queste le parole del sig. U., un anziano di 77 anni che ha cercato nella frequenza del corso, come lui stesso ha affermato, una "*strada alternativa alla solitudine*" a cui la vita lo ha costretto, ma ha potuto rendersi conto che "*questo sentimento, in realtà, può nascondere anche aspetti positivi e offrire spunti di riflessioni personali da scrivere e raccontare*": si tratta della presa di coscienza di un'emozione. Se assumiamo, infatti, la teoria bruneriana secondo cui in ciascun essere umano è indispensabile la centralità dell'imprevisto e della crisi per lo sviluppo della vita e della narrativa, raccontare storie diviene "lo strumento per venire a patti con le sorprese e le stranezze della condizione umana, come pure con la nostra imperfetta comprensione di questa condizione. Le storie rendono l'inaspettato meno sorprendente, meno arcano: addomesticano l'imprevisto, gli danno un'aura di ordinarietà" (Bruner, 2002, p. 102). Esaminare i punti di svolta caratteristici di ogni autobiografia serve a prendere consapevolezza del fatto che l'invecchiamento non va inquadrato solo nella condizione del presente, riguardante cioè solo le persone anziane, ma in prospettiva considerando tutto l'arco della vita e i suoi eventi come parte integrante di questo processo. Se è vero che si comincia ad invecchiare fin dal giorno in cui si nasce e che si prosegue nel corso della vita verso questa destinazione la narrazione consente, allora, all'anziano di ripensare e reinterpretare il cambiamento con uno sguardo più com-

piuto e onnicomprensivo. La pratica narrativa ha permesso agli anziani di prendere consapevolezza di essere parte di un tutto, di un sistema: "*mi sento responsabile quando racconto o scrivo la mia storia perché ho capito che può essere messa a disposizione degli altri, magari di altre generazioni, e può essere presa a esempio, a confronto*". Erikson (1992) sostiene che il compito della vecchiaia è quello di raccogliere quanto si è seminato durante tutto l'arco della vita per farne un bilancio di quanto si è portato a termine, di quanto è andato perso, di quante scelte si sono fatte e quante subite. Nella principale antinomia della vecchiaia, integrità e disperazione, l'anziano rivede, o meglio reinterpreta, la sua esistenza cogliendone il significato che ha avuto per sé e per gli altri. Al di là dal senso di compiutezza o di smarrimento che ne deriva, la vecchiaia è paragonabile ad "un attico che sfiora il cielo da cui si gode di uno straordinario punto di osservazione delle altre stagioni della vita" (Frabboni et al., 2013, p. 316). Questo "sguardo d'insieme", veicolato dalla narrazione, fa si che l'anziano acquisisca quella saggezza da intendersi come conoscenza esperienziale della propria realtà e di tutta la sua vita. "In questo senso, la vecchiaia cresce con noi e la qualità della nostra vecchiaia dipenderà soprattutto dalla nostra capacità di coglierne il senso e il valore" (Volpicella, 2014, p. 134). "*Cerco maggiormente il dialogo con i miei nipoti, ho capito che i ragazzi hanno bisogno delle nostre storie per non perdersi nella società attuale*" è un'affermazione che tiene conto della consapevolezza del proprio ruolo sociale poiché "l'anziano coglie bene la superiorità dell''essere' sul 'fare' e sull''avere'; le società umane saranno migliori se sapranno beneficiare dei carismi della vecchiaia" (Volpicella, 2014, p. 135). Uno di questi carismi è rappresentato proprio dalle storie delle vecchiaie che si fanno narrazione e si danno come ponte inter-trans-generazionale.

Ri-costruire la propria storia, inoltre, ha portato gli anziani a ricercare aspetti di se stessi nella propria interiorità facilitando un rispecchiamento sul sé; ripensare a sentimenti, emozioni ed esperienze più o meno lontane o dimenticate offre l'occasione per riportare alla luce quello che si è stati per rendersi conto e per prendere coscienza della strada percorsa. Narrare equivale a "riappropriarsi di un ruolo attivo […]. A scoprire di saper fare molte più cose di quanto non si immaginasse, saper raccontare, argomentare, spiegare, inventare" (Pinto Minerva, 1988, p. 7). Il ricordo, se narrato, crea un filo conduttore tra le esperienze vissute e valorizza numerosi aspetti, anche quelli più piccoli e singolari, rivelando la capacità di stupirsi e di emozionarsi ancora. Nello sbrogliare i fili della propria esistenza, ci si rende conto che "il passato, quando lo rammemori, non è mai uguale a se stesso, non esiste un passato pietrificato e una memoria che lo fotografi con la stessa luce e dalla stessa posizione: la memoria vive con te e cambia insieme a te […]. E tu sei tutt'uno con il passato che ti porti addosso e che ballonzola e ondeggia sulle tue spalle, seguendo i tuoi passi e le tue movenze" (Scalfari, 2008, p. 22). Il raccontar-si conduce, in questo modo, alla conquista della propria trama narrativa.

4. Conclusioni

Per comprendere realmente il pensiero degli anziani è necessario dar voce alle vecchiaie come punto di partenza per carpire realmente i loro Sé e per offrire alla vecchiaia l'opportunità di ritrovarsi nelle proprie e nelle altrui storie di vita. È per tale ragione che riporto, a conclusione, una poesia scritta dalla signora V. durante l'esperienza del laboratorio narrativo per anziani:

Non conta se a quasi noi tutti "diversamente giovani"
la cataratta ha annebbiato la vista,
la protesi dentaria ha trasformato il sorriso e
il bastone sorregge il cammino.
L'importante è non trattenersi mai
e continuare ad avere fiducia nella vita
che è ricchezza da conservare e raccontare,
non una tristezza da superare.

Ciò che conta è il potersi raccontare e attraverso la narrazione di sé ri-viversi e ri-conoscersi poiché la vecchiaia non è solo un tratto di racconto del sé ma lo completa e gli conferisce senso; per tale ragione non può essere considerata un periodo di involuzione piuttosto è l'inizio di una metamorfosi, non è oblio ma rivelazione. Dinanzi alla vecchiaia che si fa racconto e portatrice di esperienza il nostro "compito" è quello di ascoltare e di riconoscere, soprattutto di accogliere perché questo è il modo per comprendere davvero l'altro e coglierlo nella sua completezza.

Note

[1] Le osservazioni di seguito riportate sono parte di un lavoro condotto nell'arco dell'anno 2015-16 presso l'UTE "Giovanni Modugno" di Bari. Con la supervisione e la guida della prof.ssa Angela Maria Volpicella, abbiamo presentato, all'interno della programmazione curriculare, un corso dal titolo "Anziani, Memoria, Narrazione" con l'intento di realizzare un laboratorio narrativo per anziani applicando le principali teorizzazioni di R. Massa, D. Demetrio e partendo dall'analisi del pensiero narrativo bruneriano. Il presente lavoro è il frutto di una ricerca condotta nell'ambito del dottorato di ricerca in Scienze delle Relazioni Umane circa le dinamiche formativo-politiche per l'inclusione degli anziani nei servizi socio-sanitari, tutors prof.ssa Angela Maria Volpicella e prof. Giuseppe Elia.

Bibliografia

Age Platform Europe. (2012). *Ognuno ha il proprio ruolo da svolgere*. Bruxelles: Progress. Disponibile in: www.age-platform.eu [15 febbraio 2016].

Bruner, J. (1998). *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza.

Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, Letteratura, Vita*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Capo, M., & Striano, M. (2015). La narrazione tra ricerca e pratica formativa. *Riflessioni Sistemiche*, 12, 135-146. Disponibile in: http://www.aiems.eu/files/12_numero_strianocapo.pdf [22 gennaio 2016].

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

Demetrio, D. (2010). Scrivere di sé oltre la perdita. L'autobiografia della perdita e le sue implicazioni nella elaborazione del lutto. *PsicoArt*, 1, 1-15. Disponibile in: https://psicoart.unibo.it/article/view/1822/1191 [16 aprile 2016].

Di Giovine, A. G. (2013). Le periferie romanì come indizi dello stato di salute della società. *MeTis Progedit*, 2. Disponibile in: http://www.metis.progedit.com/anno-iii-numero-2-dicembre-2013-le-periferie-delleducazione-temi/110-ex-ordium/517-le-periferie-romani-come-indizi-dello-stato-di-salute-della-societa.html [12 marzo 2016].

Elia, G. (2012). *Il contributo dei saperi nella formazione*. Bari: Progedit.

Erikson, E. (1992). *I Cicli della Vita*. Roma: Armando Editore.

Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Laterza.

Hillman, J. (1999). *La forza del carattere. La vita che dura*. Milano: Adelphi.

Iori, V. (2012). Pedagogia dell'invecchiamento e identità di genere. In M. Corsi & S. Ulivieri (A cura di), *Progetto generazioni. Bambini e anziani due strategie a confronto* (pp. 75-86). Pisa: ETS.

Manfredi, M. (2009). *Variazioni sulla cura. Fondamenti, valori, pratiche*. Milano: Guerini e Associati.

Pinto Minerva, F. (1988). *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*. Bari: Editori Laterza.

Pinto Minerva, F. (2012). Vecchiaia. Un'età ancora in divenire. In M. Corsi & S. Ulivieri (A cura di), *Progetto generazioni. Bambini e anziani due strategie a confronto* (pp. 41-52). Pisa: ETS.

Ricoeur, P. (1983). *Tempo e racconto*. Vol. I. Milano: Jaca Book.

Sabatini, F., & Coletti, V. (2008). *Dizionario della lingua italiana*. Firenze: Giunti Editore.

Scalfari, E. (2008). *L'uomo che non credeva in Dio*. Torino: Einaudi.

Tramma, S. (2001). *Inventare la vecchiaia*. Roma: Meltemi Editore.

Volpicella, A. M. (2009). Aver cura della sofferenza. In M. Manfredi (A cura di), *Variazioni sulla cura. Fondamenti, valori, pratiche* (pp. 173-198). Milano: Guerini e Associati.

Volpicella, A. M. (2013). *Noi pubblica…mente*. Lecce: Pensa multimedia.

Volpicella, A. M. (2014). *Ri-pensare le vecchiaie*. Lecce: Pensa multimedia.

SAGGI

Narrazione multilineare, dispositivo per la costruzione della persona

di *Luisa Salmaso*
Dottore di ricerca

Abstract

Gli studi sulla narrazione e sui modelli cognitivi permettono uno studio sinergico delle rappresentazioni e dei processi mentali intervenienti nella costruzione del significato delle storie, ma anche dei racconti in sé come modalità di costruzione di significati. Lo slancio maggiore verso l'estensione narrativa, verso processi costruttivi, ricostruttivi e autocostruttivi degli esseri umani, sembra collegato a un meccanismo di problema percepito. Dunque: il Sé (interno ed esterno, pubblico e privato, innato e acquisito) potrebbe costituire il prodotto dell'evoluzione e dei racconti; nella fruizione, ma soprattutto nella produzione o scrittura di storie, è possibile riconoscere una *pluralità di prospettive*, nelle quali il mondo viene visto contemporaneamente in una *molteplicità di prismi*, ciascuno dei quali ne coglie una parte (Bruner, 1994). Le proprietà semiotiche della qualità *multilineare* della narrazione, già esplorate dagli studi semiotici, sembrano risultare qualificanti e generative per strutturare i flussi di conoscenza, dare forma ai dispositivi complessi della modernità e per permettere generatività creative personali dentro un contesto comunitario locale e globale, infatti, attraverso modalità pluri-multi vocali, il lettore-costruttore di *narrazioni multilineari*, può diventare il protagonista di una sua propria mappa mentale, che ricompone tutti i fili della trama e gli permette una configurazione attiva, libera e volutamente scelta, delle varie linee narrative, più o meno direzionate dal narratore. Dunque, mediante dispositivi di *narrazione multilineare* (Salmaso, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2015), includenti paradigmi narratologici classici e più recenti, i quali ipotizzano che i racconti forniscano strumenti di pensiero a *dominio generico* per svariate attività di *problem solving*, (Herman, 2002; 2003; 2006; 2007; 2013), riteniamo sia possibile contribuire alla costruzione della persona, infatti, esplorare le dimensioni narrative che sorreggono l'impalcatura di un testo multilineare può permettere un potenziamento a livello cognitivo di processi che possiamo ritenere cruciali per uno sviluppo in termini di *capability* nei contesti sociali e culturali attuali.

Studies on narrative and cognitive models allow a synergistic study of the representations and the mental processes intervening in the construction of the meaning of the stories, but also of the stories as methods of construction of the meanings. The major impetus to the narrative extension and to the constructive- reconstructive processes of humans seems linked to a perceived problem. So the Self (internal and external, public and private, innate and acquired) could be the product of the evolution and of the stories; in the reading and in the production of the stories, it is possible to recognize a *plurality of perspectives* in which the world is seen simultaneously in a *plurality of prisms*, each of which captures a part (Bruner, 1994). Semiotic properties of the *multilinear* quality of the narrative (already explored by semiotic studies) appear qualified to construct the knowledge flows, giving a shape to the complex devices of the modernity and to the personal creative generativity in a local and global community context, in fact, through multi-mode-voices, the reader-builder of a *multilinear narrative* can become the star of a own mental map, which reassembles all the weft threads and allows an active, free and deliberately chosen configuration of the various narrative lines, more or less directed by the narrator. Therefore, it is possible to contribute to the construction of the Self by *multilinear narrative* tools (Salmaso, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2015), that include classical narratological paradigms and newer (Herman, 2002; 2003; 2006; 2007; 2013), in fact, the exploration of the narrative dimensions that support the scaffolding of a multilinear text, can afford the cognitive level of processes that we can hold crucial for a development in terms of capability in the current social and cultural contexts.

1. Rinnovati paradigmi narratologici

Nella sua classica definizione, il racconto è definito come una rappresentazione organizzata in sequenze di una serie di eventi strutturati nella quale sono sistemati in modo sovraordinato situazioni, avvenimenti. Herman (2002) amplifica questa definizione indicando come ogni narrazione "si radica potenzialmente ovunque, poiché la sua costruzione offre un sostegno a numerose pratiche e tipologie di azione" (p. 31). Sembra, questo, uno dei motivi che permette costante generatività e interesse in tale settore da parte di diverse discipline e settori di ricerca, che stanno procedendo in modo sempre più complesso e articolato, spesso in connessione. Si deve tenere conto, infatti, che gli studi sulla narrazione e i modelli cognitivi permettono uno studio sinergico delle rappresentazioni e dei processi mentali intervenienti nella costruzione del significato delle storie, ma anche dei racconti in sé come modalità di costruzione di significati. Quindi, dal passaggio, avvenuto nella metà degli anni Ottanta del secolo scorso, attraverso i modelli grammaticali di Rumelhart (1984) e Mandler (1984) e i modelli relativi alle rappresentazioni formali di reti causali afferenti principalmente agli autori Trabasso, Secco e Van der Broek (1984), si continua a considerare la narrazione come una costruzione di relazioni, sottolineando così la necessità di porre le strutture semiotiche e le risorse cognitive in interazione con i processi e le condizioni sociali. In questa direzione, richiamiamo l'importante contributo di Vygotskij (1974), che ha evidenziato le basi socio-interazionali dell'atto cognitivo, sostenendo la mediazione dei vari sistemi simbolico-culturali, che – per le narrative – utilizzando l'espressione di Herman (2003), potremmo identificare in alcuni *paradigmi semiotici*, secondo le linee individuate da Calabrese e colleghi (2009): palestra di sfide cognitive; strategia di *problem solving*; relazione biunivoca tra cognitivismo e comunicazione narrativa-testuale; strumento per la costruzione di rappresentazioni coscienti ed *embodied*; produzione di menti finzionali.

2. Narrazione, strumento di pensiero

Bruner (1994) aveva esaminato le modalità con cui ciascuno costruisce e rappresenta il *complesso*, ma specifico, *dominio della interazione umana*, individuando alcune peculiari caratteristiche del racconto, considerato come *sistema di simboli* relativi a credenze e prassi sociali, alla base di forme di competenza, realizzate a partire dai racconti stessi. Herman (2003) amplifica questa prospettiva ipotizzando che i racconti forniscano strumenti di pensiero a *dominio generico* per svariate attività di *problem solving*. A supporto di tale ipotesi, questo autore considera il racconto come *elaborato cognitivo*, che in quanto tale è potente per la sua capacità di astrazione e di rappresentazione, mediata in modo sovraindividuale e in direzione funzionalista. Quindi, è attualmente riscontrabile un forte investimento per superare le dicotomie tra struttura e storia, testo e contesto, permanenza e variabilità, pensiero paradigmatico-astratto e pensiero narrativo-sequenziale. Tale superamento evidenzia una consapevolezza, che possiamo considerare attuale: *i testi letterari favoriscono la sedimentazione dei modelli percettivi umani*, e questa è una base favorevole per l'incontro della narratologia con il cognitivismo e le neuroscienze (Herman, 2002; Bamberg, 2007), un incontro che noi riteniamo mediato dalle concettualizzazioni su schema, *script* e *frame*, introdotte in ambito psicologico da Shank e Abelson (1977), Minsky (1975) e Winograd (1975) a cavallo degli anni Settanta del secolo scorso. Come rilevano Calabrese ed Herman (2009): "leggere la realtà secondo schemi o modelli sequenziali differenti, costituirebbe una comprensione/accettazione sostenibile di altre culture o la reciproca accettazione da parte di generazioni educatesi rispettivamente prima o dopo la rivoluzione informatica [...] i racconti possono essere considerati come la strategia umana fondamentale nella gestione di problematiche relative a tempo, processo e cambiamento" (p. 17). Secondo, quindi, il nuovo corso della *narratologia*, scaturito dal suo incontro con il cognitivismo e le neuroscienze, sancito ufficialmente nel 2002 dal volume *Story Logic* dello studioso statunitense David Herman: "Mediante una visione unitaria dei processi cognitivi alla base di ogni racconto [...] la mente diviene principale protagonista e garante ultimo della narratività" (Calabrese, 2009, p. 10). "Sul piano della

organizzazione gerarchica della mente il modello narrativo è generalmente cosciente, verbale, narrabile, sociale ed è costituito da riferimenti sperimentati attraverso le parole" (Stern, 1991, p. 9).

La sensibilità a tutto ciò che si esprime in modo narrativo emerge già molto precocemente nella specie umana, poiché fin da piccoli ci troviamo a provare emozioni durevoli e profonde per le storie che ci sono state raccontate nelle più diverse forme, orali, visive o multimediali (Alexander, Miller & Hengst, 2001). Innumerevoli sono gli studi che esplorano le strutture base utilizzate per comunicare, per attivare meccanismi di coerenza e di autorappresentazione o ristrutturazione di esperienze vissute, anche a partire da differenti storie o posizioni (Herman, 1992; King, 2001; Pennington & Hastie, 1992; Shank & Abelson, 1995). Nonostante la stessa definizione di *narrazione* non sia sempre condivisa in modo univoco, nell'articolata *review* di Raymond Mar (2004), relativa alla neuropsicologia della narrazione, vengono ribadite, come fondamentali caratteristiche delle storie: la presenza di una struttura causale di eventi; la descrizione di una serie di azioni ed eventi che si svolgono secondo principi causali e secondo un ordine logicamente e temporalmente coerente (se ... allora, poiché ... dunque, prima ... quindi); un significato determinato da scopi e intenzioni dei personaggi del racconto; la presenza di un *setting* (sfondo, ambiente, scenario), di uno o più agenti che perseguono una certa meta, obiettivo, scopo, ma che vengono impediti, ostacolati, agevolati da altri eventi. I modelli cognitivi per spiegare nelle narrazioni la comprensione, la produzione e l'interrelazione tra questi due processi sono molteplici, tuttavia, dentro un panorama vastissimo e spesso poco connesso di ricerche in questo ambito, gli studi di psicologia della narrazione hanno offerto, a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, alcuni importanti modelli, ormai ampiamente conosciuti e sperimentati, che ancora oggi sono in grado di rendere adeguatamente conto di alcune strutture mentali alla base dei processi narrativi nel corso dello sviluppo evolutivo, costituendo lo *scaffolding* cognitivo e culturale, attraverso cui la specie umana riesce a produrre e a comprendere le storie. Come ricorda Levorato (2000, p. 12), la teoria generale della cognizione prevede alcune componenti basilari, che vengono tradizionalmente poste alla base della costruzione narrativa – in particolare *processi di memoria* –la quale prende in carico il materiale linguistico/informativo e lo elabora attraverso adattamenti trasformazionali mentalmente significativi. L'elaborazione, infatti, permette il riconoscimento del significato all'interno di strutture di conoscenza che vengono continuamente create e aggiornate attraverso modalità interattive. Una rappresentazione semantica, analoga a quella dei *modelli mentali* introdotti da Johnson-Laird (1983) e da van Dijk e Kintsch (1983), prevede che sia possibile una costruzione di un modello mentale, attraverso l'attivazione di processi cognitivi complessi, in cui la memoria di lavoro tratta, trasforma e significa le informazioni in arrivo in un linguaggio mentale, come insieme organizzato delle nuove informazioni, utilizzando memorie rappresentazionali semantiche coerenti e caratterizzate da relazioni temporali e causali. La flessibilità del sistema *memoria di lavoro* permette di superare i suoi limiti attraverso un'organizzazione del materiale tale per cui a ciascuna unità informazionale corrisponda un insieme strutturato (Levorato, 1988, p. 99), mentre la memoria episodico-semantica rappresenta le conoscenze in modo sistematizzato attraverso strutture interconnesse, indicate come *frames* (Minsky, 1975), *scripts* (Shank & Abelson, 1995) o *schema* (Rumelhart, 1975): "quanto più la rappresentazione cognitiva è ricca, complessa e articolata, tanto maggiore è la possibilità di integrare le informazioni nuove in un sistema preesistente. Tale sistema (semanticamente strutturato) le rende più comprensibili e quindi più memorabili" (Levorato, 1998, p. 119). Secondo gli studi evolutivi, già verso i tre-quattro anni, i bambini cominciano a rievocare storie che evidenziano alcuni elementi di rappresentazione semantica, soprattutto di tipo temporale; intorno ai sei anni sono acquisite anche le abilità di cogliere le relazioni causali, che danno coerenza al discorso (Van der Broek, 1994), permettendo l'affinamento della capacità di basarsi sulle proprietà strutturali della narrazione, che si dimostra, quindi, più stabile rispetto ad altre informazioni superficiali. Processi inferenziali migliorano nel corso della Scuola primaria, consentendo processi cognitivi che implicano costruzione di significati e capacità di rappresentazione mentale analoga a quella adulta.

Alla base di molti modelli rappresentazionali possiamo riconoscere la *teoria formale della rappresentazione* di Anderson e Bower (1973), come prodotto di un'attività di analisi dello stimolo,

che porta all'individuazione del suo significato e viene conservata più facilmente in memoria, così da permetterne un recupero, ma anche una riorganizzazione, mediante connessioni con altre rappresentazioni, costituendo così una rappresentazione globale (Levorato, 1998, p. 134). Essa presenta alcune caratteristiche principali che riteniamo ancora valide: è svincolata da contenuti specifici, è applicabile a qualsiasi sistema di idee; permette una ricerca e una rievocazione efficace, presenta un valore di adattamento; contiene informazioni salienti e significative; è economica e semplice; si collega e integra ad altre rappresentazioni. Se una struttura si manifesta in un linguaggio si assume che questo debba rispecchiare un aspetto della mente umana; una coerenza strutturale (ad esempio testuale o narrativa) corrisponde, dunque, a una struttura di rappresentazione mentale e la coerenza rispecchia il fatto che chi costruisce un testo attualizza un piano. "Il sistema cognitivo, utilizza, dunque, la coerenza testuale per costruire una rappresentazione interna che rispecchia l'organizzazione tematica del testo" (Levorato, 1998, pp. 142-143). In questo processo, secondo il modello di Kintsch e van Dijk (1978), la memoria di lavoro gioca un luogo chiave nella codifica di un testo, procedendo parallelamente alla costruzione di *microstrutture* (strutture di significato che rappresentano in modo integrato parti superficiali del testo, sostanzialmente corrispondenti a frasi complesse o periodi) e *macrostrutture* (strutture che esprimono o riassumono il contenuto principale di un testo, rappresentandolo come significato globale), conservando informazioni già elaborate necessarie a mantenere la coerenza (Levorato, 1998, p. 151). Processi *top-down*, come la formulazione di ipotesi e aspettative basate su conoscenze precedenti (*frame*-conoscenze tematiche e superstrutture-macrosintassi del discorso, tra cui le narrative, che risultano particolarmente familiari), facilitano la determinazione delle informazioni rilevanti che devono entrare nelle macrostrutture (Levorato, 1998, p. 171). Questi due autori, all'interno del loro modello, includono l'uso di strategie per la gestione dei processi, individuandone il carattere programmativo, in quanto ne viene facilitata la selezione che consente la soluzione di problemi o il raggiungimento di scopi (Carelli, 1992). Gli schemi possono perciò essere definiti sommariamente delle "strutture funzionali di tipo concettuale, rappresentazionale, inferenziale-interpretativo, programmativo-esecutivo" (Smorti, 1994, p. 55; Rollo, 2007). È stato ormai ampiamente dimostrato come la comprensione di storie sia, generalmente, migliore di altre tipologie testuali e questo è dovuto all'attivazione di un modello di rappresentazione mentale comune relativo alle azioni umane organizzate temporalmente e dirette a uno scopo, al quale esse sono connesse causalmente (Levorato, 1998, p. 198). Shanck e Abelson (1977), a seguito delle elaborazioni di Minsky (1975) sul concetto di *frame*, inteso da questo autore soprattutto come struttura di conoscenza relativa a scene e oggetti, hanno ipotizzato il modello di rappresentazione mentale dello *script*, che permette l'organizzazione potente di un insieme di conoscenze relative ai piani e agli scopi che regolano le azioni umane. Lo *script* presenta una struttura astratta, generalizzabile di tipo causale e temporale, in grado di comprendere anche informazioni inferenziali o implicite, in quanto bastano pochi elementi presentati per permetterne la rievocazione o il riconoscimento, dato che si basa su esperienze ripetute da parte di coloro che appartengono a culture comuni (Levorato, 1998, p. 241).

Le qualità formali e pragmatiche dello *script*, che ne fanno una guida per l'attività di pianificazione del comportamento pratico e verbale, ma anche per processi di comprensione di eventi osservati o rappresentati, sono sommariamente le seguenti: a) capacità di strutturare delle esperienze concrete in una forma organizzata e gerarchica astratta; b) capacità funzionale, consentendo di guidare le interazioni con la realtà e la sua comprensione attraverso processi di intercambiabilità; c) capacità di codifica economica, permettendo una focalizzazione su informazioni salienti e distinguendo quelle inattese, atipiche; d) dinamicità e flessibilità, in quanto permette di anticipare e predire eventi ricorrenti nel nostro mondo e di fornire la struttura necessaria alla comprensione di eventi nuovi (Neisser, 1987); e) una strutturazione precoce nello sviluppo: come hanno dimostrato gli studi ormai classici di Nelson (1981; 1986), bambini di tre anni sono in grado di riprodurre discorsi in cui sono riscontrabili azioni, ruoli, sequenze temporali ordinate e principali di un evento, relazioni causali; questi elementi non risultano legati a conoscenze ed esperienze personali di tipo episodico, ma riferiti a strutture di conoscenza generali e convenzionali, quindi di tipo rappresentazionale astratto.

Bambini più giovani, intorno ai 20 mesi, già attivano *script* situazionali legati alle *routine* di vita (es. andare a fare la spesa) o a cartoni animati. Lo sviluppo evolutivo della strutturazione degli *script* prevede non solo una maggiore complessità, ma anche una maggiore astrazione e flessibilità, combinando, suddividendo, ed è maggiormente collegato all'intervento di componenti mnestiche. Tuttavia, secondo il modello di Nelson (1996), la maggiore flessibilità potrebbe essere connessa all'acquisizione di abilità di usare il linguaggio come strumento di mediazione, sostituendo la stabilità nell'azione con la stabilità del linguaggio (Nelson, 2007). La forma generalizzata delle routine, incluse nella costruzione rappresentativa degli *script*, prevede la possibilità di variazioni, riferite a degli *slot-fillers* (elementi che, seppure diversi, hanno la stessa funzione nello schema dell'evento considerato), che costituiscono, secondo il modello di Nelson (Ivi, p. 18), un elemento chiave, per processi di concettualizzazione, infatti, la base esperienziale delle strutture cognitive è una costante nello sviluppo, ma viene trasformata dal linguaggio: "le memorie individuali del bambino vengono trasformate in storie condivise che incorporano, oltre a sequenze essenziali di azioni anche emozioni, motivazioni e valutazioni, quindi implicando aspetti della cognizione sociale" (*Ibidem*). La ricerca in ambito evolutivo, della metà degli anni Ottanta del secolo scorso, di Nelson e colleghi (1986) sullo sviluppo di memoria, concettualizzazione, linguaggio, gioco e narrazione ha dimostrato che: la conoscenza degli eventi è fondamentale per lo sviluppo in tutti questi domini; la rappresentazione della esperienza è a un livello più generale della esperienza stessa; la rappresentazione mentale permette l'elaborazione e la costruzione di nuove organizzazioni (memorie episodiche, *script* schemi, categorie), basate sugli *slot-filler* o su conoscenze inferenziali. Come ricorda Nelson (2007, p. 19), la conoscenza basilare di un evento, assemblata attraverso l'esperienza diretta di interazioni partecipative, è una conoscenza implicita, non è prontamente accessibile a riflessione e manipolazione consapevoli; inizialmente, avviene mediante gli avvenimenti ripetuti, che costituiscono un repertorio/modello in grado di fornire le basi per ripetute o nuove azioni, in seguito, avviene mediante la ricostruzione simbolica (in particolare attraverso il gioco), verbale e riflessiva, che permette di raggiungere scopi diversi. Tali costruzioni mentali portano la conoscenza a una forma esplicita, in grado di trasformarla in modi anche molto diversi. Come modalità di organizzazione concettuale, il linguaggio narrativo, secondo questa autrice, permette il passaggio dal piano esperienziale al piano categoriale astratto e paradigmatico. "Il discorso narrativo non è (dunque) una semplice traduzione linguistica di una serie di eventi, poiché esso conferisce un ordine e una struttura al continuo fluire della esperienza. Si può parlare di struttura dell'evento per riferirsi alla sequenza di fatti e di struttura del discorso per riferirsi a come i fatti vengono organizzati" (Rollo, 2007, p. 32). In riferimento allo schema proprio delle storie, dalla metà degli anni Settanta del secolo scorso, sono numerosi gli studi che ipotizzano una sistema formalizzato deputato specificatamente a descrivere l'organizzazione dell'insieme di informazioni in una storia, ovvero la sua forma specifica, definita *Grammatica delle Storie* (Mandler, 1984; Rumelhart, 1975; 1980a; 1980b; Stein & Glenn, 1979), la quale, come tutti gli schemi rappresentazionali precedentemente presentati, risulta astratta, generalizzabile, predittiva, gerarchica, permettendo di individuale regolarità strutturali e categorie astratte costituenti e ordinate: presenza di protagonisti caratterizzati, eventi nuovi o inattesi, introduzione di mete conseguenti, azioni, realizzazioni o mancate realizzazioni. Questi elementi sono stati forniti dalle teorie linguistiche e psicolinguistiche (Lakoff, 1972). Rumelhart nello specifico, individua due elementi strutturali propri dello schema di una storia organizzati in modo logico, per contiguità temporale e rappresentazione causale di eventi: l'ambiente, con caratteristiche spazio-temporali, e l'episodio, strutturato come un *problem-solving*, in quanto il protagonista della storia è chiamato a decidere uno scopo e a mettere in atto alcune azioni o tentativi in risposta a un evento, che lo possono portare a una soluzione o meno. Stein e Glenn (1979) hanno fornito un modello di *grammatica delle storie* molto simile a quello di Rumelhart, tuttavia strutturato non in modo nodulare gerarchico e su articolazioni subordinate, ma ad albero binario: Storia = ambiente + episodio; Episodio= evento inziale + sviluppo; Sviluppo= reazione + scopi; Scopi = tentativi + risultato + finale. In questo modo è possibile costruire un modello *rappresentazionale schematico*, potenzialmente computabile, in cui le categorie costituenti (ambiente, evento, ecc.) compongono la storia e relazioni semantiche

collegano causalmente e sequenzialmente ciascuna categoria alla seguente (consente, inizia, motiva, produce, ecc.). I collegamenti tra vari episodi di una storia possono essere di diversa complessità, ad esempio, lineari (uno dopo l'altro), ma anche paralleli, quindi possono accadere contemporaneamente. Questa caratteristica evidenzia l'intrinseca flessibilità strutturale di questo modello, che esplica l'estrema duttilità dello schema narrativo, permettendo *molteplici variazioni* (es. ordine temporale non canonico, omissioni, ricorsività) su fondamenta stabili. Come ormai ampiamente dimostrato, le caratteristiche strutturali della *Grammatica delle Storie* permettono una migliore rievocazione di una storia e una comprensione controllata dalle aspettative da essa generate (Levorato, 1998, p. 270), in particolare, sembra che "l'organizzazione temporale-sequenziale delle informazioni contenute in una storia sia la caratteristica cruciale e ciò che guida i soggetti nella ricostruzione del materiale narrativo" (p. 290), insieme alle "categorie rilevanti che contengono informazioni sulle azioni intenzionali" (p. 298). Riassumendo le numerose ricerche svolte in ambito narrativo, possiamo, quindi, dire che una struttura narrativa per essere considerata buona deve: coinvolgere un protagonista agentivo e una sequenza di eventi connessi causalmente; presentare una catena di eventi articolata, ricca di tentativi e ostacoli; corrispondere alla grammatica delle storie e quindi alla concettualizzazione mentale; includere elementi non canonici, quali variazioni, *suspense*, *humor*. Gli adulti, rispetto ai bambini, generalmente, hanno un riconoscimento più flessibile rispetto ai diversi esemplari di storia e danno una minore importanza alle sequenze di azioni intenzionali riferite a un personaggio.

All'interno dei modelli delle strutture del pensiero narrativo giocano un ruolo cruciale i *processi inferenziali*. La sede privilegiata in cui le inferenze prendono forma è la *memoria di lavoro*, particolarmente coinvolta, soprattutto quando le informazioni necessarie per fornire una coerenza non sono del tutto esplicite, ed è, dunque, richiesto un carico cognitivo maggiore per collegare le informazioni nuove a quelle precedentemente immagazzinate in memoria a lungo termine, operando proceduralmente in modo flessibile, inibendo informazioni irrilevanti o utilizzando e connettendo appropriatamente quelle necessarie, arricchendo così la rappresentazione semantica (Levorato, 1998, p. 343 segg.). In questo modo le connessioni causali consentono di individuare un piano nella sequenza di scopi, azioni o eventi diretti a una meta. In questo processo, secondo il modello *Causal Inference Making* (Van der Broeck, 1994), vengono incluse: inferenze *retroattive*, ovvero, informazioni precedenti, anche scriptiche, collegamenti con eventi, azioni, stati connessi tra loro, che permettono di spiegare lo sviluppo causale; inferenze *proattive*, basate su informazioni attuali, prevedono informazioni future e permettono di prevedere una serie di cause possibili.

Trabasso, Secco e Van der Broeck (1984) individuano, nelle categorie previste dalle grammatiche delle storie, il campo in cui avvengono le connessioni causali e le relative inferenze (es. ambiente determinerà un campo causale e le circostanze, che giustificheranno lo svolgimento degli eventi seguenti, creando possibili aspettative). Nel loro primo modello, accompagnato da esperimenti svolti in età evolutiva (Trabasso, Secco & Van der Broeck, 1984; Trabasso & Van den Broeck, 1985), si dimostrava che la percezione di discontinuità in una sequenza narrativa veniva risolta mediante processi inferenziali più ricchi, utili a costruire una coerenza e che i bambini ricordavano informazioni integrate in una catena causale, meglio di quelle non connesse alle altre informazioni (es. informazioni accessorie, conseguenze non collegate allo scopo dei personaggi). In particolare questi autori e altri collaboratori, nel prosieguo delle loro ricerche, a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso (1993), individuano alcuni criteri per identificare le relazioni causali: *priorità temporale* (causa I – conseguenza II); *operatività* (una causa attiva una conseguenza); *circostanze e necessità* (senza il verificarsi di una causa, la conseguenza non si attua, tenendo conto delle circostanze della narrazione); *circostanze sufficienti* (al verificarsi di una causa, è probabile che si verifichi anche la conseguenza, date le circostanze della narrazione). Come si può vedere, questo modello, prevede una rappresentazione in forma reticolare-causale del testo narrativo, adotta, dunque, le categorie delle grammatiche delle storie, ma non la sua strutturazione gerarchica, permettendo così di rendere conto di narrazioni complesse e non solo lineari (Boscolo, 1999). Inoltre, le diverse tipologie di nessi-relazioni causali individuate da questi autori, nella loro teoria di reticolo

causale delle narrazioni, implicano varie tipologie di causalità: *fisica, motivazionale*, *psicologica*, *condizionale*, fornendo ulteriori supporti esplicativi e modellizzanti alla struttura rappresentazionale e funzionale di molteplici tipologie narrative. Vari studi più recenti, riportati da un lavoro di Albanese e Molina (2008), rilevano come l'abilità di compiere *inferenze*, sia anche collegata alla capacità di comprendere le emozioni e gli stati mentali altrui. Ancor più nello specifico, si è visto come un deficit nell'abilità di inferire gli stati mentali dei protagonisti di alcune storie sia maggiormente correlata all'attribuzione di stati mentali appropriati al contesto della storia. Difficoltà in questa abilità, oltre che nei bambini affetti da autismo, sono presenti anche in bambini con disturbi specifici nell'area pragmatica e con difficoltà di comprensione dei testi. Un interessante filone di studi sta attualmente esplorando *la presentazione di diversi punti di vista*, sia durante la conversazione tra adulti e bambini, sia durante attività di lettura. Viene attribuita a questa attività un'importanza fondamentale per lo sviluppo di un'adeguata *teoria della mente* (comprensione di stati mentali e di emozioni proprie e altrui). L'abilità di compiere inferenze, in cui si parte dalla comprensione verbale (sintassi e semantica) per arrivare al ragionamento astratto complesso (organizzazione delle diverse conoscenze), si può collocare nell'area più generale del *problem solving*. Infatti, come sottolineano questi autori: "la comprensione di stati mentali più complessi richiede la capacità di andare oltre la corretta comprensione del messaggio verbale, per costruire rappresentazioni di livello più complesso riguardanti domini astratti e non osservabili e che riattivino informazioni derivanti da diverse fonti, compresa l'esperienza personale" (Albanese & Molina, 2008). La presentazione di Narrazioni multilineari (Salmaso, 2015) potrebbe potenziare lo sviluppo delle abilità qui sommariamente presentate, poiché avvia il riconoscimento di azioni e pensieri afferenti a diversi personaggi e a più punti di vista. Se poi tale attività viene svolta in un contesto sociale, l'incremento può essere ancora più rilevante.

3. Mondi finzionali possibili per la costruzione del Sé

Più recentemente, Herman e colleghi (2002; 2005), con riferimenti agli studi degli autori precendentemente presentati, hanno introdotto in ambito narratologico, la categoria di *storyworld*, ovvero una classe di modelli mentali usati per comprendere o creare un discorso organizzato narrativamente (Fioroni, 2010), nel quale viene ricostruito non solo ciò che accade, ma anche il contesto, l'ambiente-universo degli eventi, gli attributi, le azioni, attraverso la progettazione di un ambiente mentale, immaginativo, emozionale, quindi modelli mentali (o *frames*) cognitivi-contestuali (Emmott, 1997; Jahn, 1997; Overton, 1994). Il potere della narrativa consiste, dunque, nel creare *mondi finzionali possibili*, in cui le interazioni si spostano da un mondo reale a una posizione dentro lo *storyworld*, che contiene coordinate spazio-temporali specifiche. Le narrazioni complesse richiedono spostamenti multipli tra le coordinate, richiedendo processi attentivi e cognitivi particolarmente elaborati; ad esempio, nei racconti di fantascienza una metalessi, tecnologicamente indotta, innesta il simulato nel reale (Fioroni, 2010, pp. 73-74). È, quindi, evidente che la narrativa può innestarsi nella "base sicura" di una struttura organizzata di tipo rappresentazionale, ma questa implica un processo costruttivo, che permetta una ricapitolazione degli aspetti significativi del Sé, una proiezione di significati personali ed esperienziali, producendo cambiamenti e trasformazioni della percezione stessa di Sé e della realtà. Concezioni del mondo e del Sé sono sistemi integrati e coerenti che appartengono a una medesima *architettura dei contenuti della mente* (Levorato, 2000).

Come evidenziava Bruner (1997) già verso la fine degli anni Novanta, il Sé, come prodotto dei discorsi in cui ci impegniamo, sembra essere connotato culturalmente ed ha una funzione sia culturale che individuale, in particolare, per regolare le transazioni interpersonali, inoltre, il Sé non sembra svilupparsi solo in relazione a un mondo "reale" esterno, ma piuttosto rispetto alla nostra creazione degli eventi, conformandosi con i codici semiotici e i modelli culturali di appartenenza. Sembra esistere una sorta di isomorfismo tra ciò che accade nelle strutture narrative e ciò che accade nelle nostre menti quando ci pensiamo come Sé. Bruner (1997) riconosce una profonda stabilità in

questo costrutto in quanto non possiamo non considerarci agenti, dotati di autodeterminazione (salvo percepire inganni o costrizioni che, comunque, rendono individuabile un *opposto a...*) e interagenti con altri sé, riconoscendo segnali della loro autodeterminazione. Questa dinamica costituirebbe l'impalcatura della nostra visione del mondo sociale, attraverso dei *segnali irresistibili*, *ubiqui e ridondanti*, che richiamano le funzioni popperiane di una narrazione ben formata o le indicazioni sugli attanti di Greimas (2000): a) *indicatori della capacità di agire (agency)*, come atti scelti liberamente, azioni intenzionali dirette a uno scopo; b) *indicatori di impegno*, relativi alla coerenza rispetto a una linea di azione progettata o intrapresa; c) *indicatori di risorse*, relativi a poteri, beni esterni o interni, a disposizione dell'agente per compiere gli impegni intrapresi, quelli che, allo stato attuale della ricerca sociale, possono determinare le *capabilities*; d) *indicatori di riferimento sociale*, scelti dall'agente per cercare legittimazione ai propri scopi; e) *indicatori di valutazione*, *qualità e riflessività*, che richiamano dimensioni metacognitive del sé. Facendo esperienza del nostro sé, è possibile distinguere tra situazioni che richiedono "strettissima attenzione" nell'immediato oppure questioni relative a una prospettiva più ampia; f) *indicatori di coerenza*, in riferimento alla integrità delle proprie azioni, dei propri impegni, investimenti, valutazioni; g) *indicatori di posizione*, che mostrano il proprio collocamento nella realtà, ovvero nello spazio, nel tempo, nel contesto sociale. Secondo Bruner (1997). questo sistema di indicatori può essere caratterizzato in modo più astratto e funzionale, attraverso le seguenti caratteristiche: individuazione del sé, modificabilità innata, miglioramento della mutualità intraspecifica; nella specie umana, adattata culturalmente; esiste, infatti, un sistema "comunitario" regolato dal fatto che gli umani hanno una mente che opera come quella degli altri, attraverso credenze, aspettative, stati intenzionali: "gli altri umani hanno un Sé come me". Un racconto canonico, sia finzionale che realistico, in generale, costituisce una rappresentazione interattiva dei seguenti indicatori: agenti con gradi di libertà, azioni intraprese, scopi, risorse, in un *Ambiente* che li comprende tutti con una presupposizione di *Legittimità*, la cui violazione ha messo le cose in *Pericolo*. Come ricorda Bruner (1997), dunque, forse ciò che noi riconosciamo come Sé (in noi e negli altri) potrebbe essere convertibile in una qualche versione di un racconto e la modificabilità potrebbe essere caratterizzata dal carattere proteiforme del sé, evidenziato soprattutto da romanzieri a cavallo tra Ottocento e Novecento (es. Joyce, Proust, Musil). Se i Sé sono modellati sulle strutture narrative, è utile chiedersi come i racconti entrano nella dimensione del sé, e Bruner ipotizza che, alla base, vi sia una ricerca prevalentemente *metacognitiva*, in cui processi riflessivi riconfigurano confini e metastrutture immaginative in un contesto coerente e più esteso, attraverso processi dialogici, mantenendo sempre aperte le opzioni di scelta e le alternative. Un racconto, come ricorda questo autore, comprende una indicazione su un mondo stabile, canonico, che viene "distrutto"; indicazioni su cause e conseguenze di tale "distruzione"; un finale come coronamento degli sforzi per riparare la violazione iniziale o ripristinare l'origine. Secondo Bruner (1997), dunque, lo slancio maggiore verso l'estensione narrativa, verso processi costruttivi ricostruttivi e autocostruttivi degli esseri umani, sembra collegato a un meccanismo di problema percepito, dunque: il Sé (interno ed esterno, pubblico e privato, innato e acquisito), potrebbe costituire il prodotto dell'evoluzione e dei racconti.

4. Narrazione, teoria delle menti in azione

Herman (2013) considera le storie, non solo come oggetto di interpretazione, ma come un mezzo per costruire il senso della esperienza stessa: desideri, credenze e intenzioni associati alle persone sono spesso ancorati alle pratiche narrative, le quali costituiscono una "risorsa primaria per configurare circostanze, eventi, in scenari (più o meno) coerenti, che coinvolgono le esperienze delle persone [...] offrendo una base per abilitare e dare senso a intenzioni, obiettivi, emozioni e azioni, emergenti dalla negoziazione di agenti intelligenti..." (p. XI). "Il nostro specifico essere nel mondo è caratterizzato prima di tutto dall'azione. Essere umani è essere già situati nel mondo attraverso l'azione in maniera tale da definire l'utilità organizzata delle cose che ci troviamo attorno, per poi

poterle anche pensare" (Gallagher & Zahavi, 2009/2008, p. 257). Recenti esplorazioni neurocognitive, soprattutto svolte con tecniche di neuroimmagine, sembrano confermare queste rilevazioni, apportando nuovi contributi alla comprensione dei meccanismi implicati nella narrazione ed evidenziando come durante la costruzione e la fruizione di storie sia possibile registrare, visibilmente, la creazione mentale di un mondo che rispecchia l'esperienza umana in tutte le sue sfaccettature, attraverso processi che risultano cruciali nei vari ambiti di vita: intenzionalità agentive e decisionali che elaborano obiettivi originali e che agiscono in modo congruente verso gli obiettivi stabiliti, per raggiungerli; inoltre, nella narrativa vengono implicati costantemente processi di comprensione degli avvenimenti attraverso l'assunzione di diverse prospettive (Özyürek & Trabasso, 1997; Rall & Harris, 2000), che rappresentano mentalmente stati emotivi e simulazioni *embodied*: una simulazione mentale può comportare la medesima esperienza da parte del fruitore o del produttore di storie, in maniera congruente con la situazione di un personaggio e in modo equivalente alle esperienze incontrate nel mondo reale (László & Cupchik, 1995; Oatley, 1992; 1994; 1999). In questa direzione, studi recenti stanno evidenziando come l'attivazione degli stati mentali e di teoria della mente siano collegati alla qualità delle narrative con cui si viene a contatto: Kidd e Castano (2013), dopo aver definito tre categorie di pubblicazioni, una di tipo *narrativo-letterario*, che comprende romanzi e racconti di riconosciuto valore artistico (es. della scrittrice Alice Munro, premio Nobel), una di tipo *narrativo di genere*, che comprende romanzi di appendice, fantascienza, horror, e una di opere che non rientrano nelle categorie precedenti, ad esempio saggi o ricostruzioni storiche, hanno selezionato un certo numero di titoli, che hanno sottoposto in modo randomizzato alla lettura di soggetti adulti. Dopo la lettura dei diversi generi testuali, gli sperimentatori hanno testato la teoria della mente (ovvero la capacità di prevedere i comportamenti degli altri inferendo i loro stati mentali) delle persone coinvolte nello studio, usando diverse prove standardizzate, ormai ampiamente validate: test di lettura di emozioni nei volti e di falsa credenza. L'analisi dei dati raccolti ha evidenziato come il gruppo di soggetti assegnato alla lettura di testi letterari di qualità ha ottenuto risultati mediamente migliori in tutte le prove presentate, rispetto agli altri due gruppi. Secondo i due autori, un'ipotesi utile a spiegare questi risultati è collegata al coinvolgimento dei processi cognitivi e di flessibilità mentale richiesti per affrontare opere narrative di qualità letteraria più elevata. Un secondo recente studio, parte di un progetto di Philips e colleghi della Standford University (2013; Goldman, 2012); lo studio, svolto attraverso studi di *imaging* cerebrale, ha indagato gli effetti attenzionali provocati da due modalità diverse di lettura di un paio di capitoli del noto romanzo di Jane Austen, *Mansfield Park*, in un gruppo di studenti di letteratura: effettuare una prima lettura "piacevole" e una seconda rilettura, più attenta e critica, mediante un modello di analisi classico degli studi critici letterari anglosassoni, il *close reading* (considerare la struttura formale e gli schemi presenti nel testo). Sono state evidenziate diverse aree di attivazione neuronale, durante le due tipologie di lettura: nella prima modalità si sono attivati i centri del piacere, ma anche della emozione e dell'immaginazione, mentre nella seconda modalità di lettura erano evidenti attivazioni estese e intense in aree cerebrali maggiormente coinvolte in compiti attentivi e cognitivi, quindi, secondo gli autori, una lettura analitico-critica permetterebbe l'attivazione di meccanismi di controllo attenzionale e di memoria.

La qualità narrativa dell'opera di Jane Austen sembrerebbe capace di stimolare, solo attraverso la parola scritta, immagini e stati emozionali, inoltre, una rielaborazione attiva e strutturata degli schemi formali del testo narrativo permetterebbe l'attivazione di aree che possiamo considerare riconducibili alle Funzioni Esecutive. Studi recenti, effettuati attraverso compiti di grammatica delle storie e test per l'esame delle FE, confermano, infatti, il coinvolgimento delle aree frontali e prefrontali in compiti narrativi (Coelho et al., 2012; Le et al, 2011; Marini et al. 2011; Mozeiko et al. 2011). Grafman (2002) considera le funzioni della corteccia prefrontale rilevanti per comprendere le storie, secondo il suo modello, infatti, la corteccia prefrontale permetterebbe la rappresentazione di eventi strutturati e sequenziali, orientati a obiettivi e guidati da schemi. Più specificamente, Grafman individua proprio la corteccia prefrontale destra come il centro di elaborazione generale dei temi e della morale delle storie; vengono, inoltre, attribuite altre funzioni ad aree più specifiche del-

la corteccia prefrontale: rappresentazione di sequenze di eventi sociali (corteccia ventromediale prefrontale) e sequenze di eventi prevedibili (corteccia prefrontale mediale), infatti, tutte queste aree appaiono rilevanti per l'elaborazione narrativa. Sono state trovate anche evidenze neuro-visive di attivazione delle aree della corteccia mediale prefrontale, della giunzione temporo-parietale e temporale che permetterebbero di sostenere il riconoscimento di personaggi, delle intenzionalità e delle teorie delle menti in azione, come prevedono i modelli cognitivi *Event-Indexing Model* (Zwaan & Radvansky, 1998) e *Immersed Esperience Framework* (Zwaan, 2004). Il primo prevede, da parte di un lettore, l'elaborazione di un modello mentale composto da almeno cinque dimensioni: temporale, causale-spaziale, intenzionale, persona/oggetto; il secondo modello ipotizza che le parole si attivino automaticamente in base alle esperienze a cui si riferiscono, infatti le parole potrebbero attivare ampi strati funzionali del cervello che sono stati attivati anche quando non era presente l'esperienza relativa.

5. Narrazione multilineare e costruzione della persona

Mentre affiorano alla mente, le idee non seguono mai percorsi sequenzialmente lineari, dunque, il bisogno di sentirsi all'interno di un sistema di coerenza e di trovare un accordo cognitivo tra fatti ed interpretazioni è sia un obiettivo che uno strumento del capire, ma nella realtà nessuna interpretazione è del tutto esaustiva ed è proprio questo che stimola la ricerca. In ogni situazione nuova e carica di problematicità si presentano contemporaneamente alla mente una varietà di alternative possibili. Il procedere per scelte, eliminando per tentativi gli errori, si manifesta a tutte le età con modalità diverse, da quella gestuale dei più piccoli alle simbolizzazioni teoretiche degli adulti. La necessità di attivare situazioni di conflitto cognitivo può permettere sia di valorizzare la pluralità dei diversi modi di pensare, sia la conseguente scelta di quelli più efficaci. La mente è un sistema in connessione con la cultura e la tecnologia della realtà circostante. Secondo De Kerchove (1993) le varie tecnologie dei linguaggi corrispondono a *brainframes* (cornici per il cervello), che sono localizzati nella struttura profonda della coscienza, ad esempio, il *brainframe* creato dall'alfabetizzazione ha interagito con il modo in cui creiamo i nostri pensieri. Possiamo, dunque, riconoscere nella fruizione, ma soprattutto produzione o scrittura di storie, la presenza di una *pluralità di prospettive*, nelle quali il mondo viene visto contemporaneamente in una *molteplicità di prismi*, ciascuno dei quali ne coglie una parte (Bruner, 1994); nel contempo, il processo narrativo, in quanto dimostrato come più naturale, più comprensibile e più memorabile di altri tipi di testo, permette una coerenza e una integrazione tra le varie parti, capaci di favorire un ordinamento e una attribuzione di senso alla molteplicità degli eventi, con conseguente costruzione-ricostruzione della propria identità personale e comunitaria. Come evidenziato precedentemente, particolarmente importanti nella comprensione del testo narrativo sono: a) *il riconoscimento di nessi causali*. La teoria di Trabasso e Van der Broek (1984) individua una loro rappresentazione in forma di reticolo; b) *la produzione di inferenze*, ovvero informazioni attivate durante la lettura, ma non presenti esplicitamente nel testo, il cui processamento richiede un forte carico da parte del sistema esecutivo, permettendo coerenze rappresentative e procedurali profonde (Graesser et al., 1995; 1996); c) *il concetto di schema e script* (Shank & Abelson, 1977), che prevede un'organizzazione rappresentazionale mentale degli eventi e delle componenti socio-culturali della esperienza. Esiste una coerenza nella rappresentazione semantica e continua di un testo in memoria, poiché le informazioni, i contenuti semantici vengono conservati come una struttura organizzata, attraverso un'impalcatura di connessioni relazionali, soprattutto temporali e causali. Inoltre, è presente una organizzazione gerarchica che attribuisce maggiore importanza ai contenuti principali (Levorato, 2000). Sono la produzione di inferenze, la creazione di attese, la percezione di alternative, durante la fruizione di informazioni testuali, che manifestano l'emergere dell'interesse, attitudine attiva che può nascere e svilupparsi grazie alla possibilità di partecipare alla narrazione attraverso processi di creazione, riscrittura e completamento del significato (Levorato, 2000). Nella narrazione di storie il gioco del lettore sta nel

cercare di ragionare sempre in base alla coerenza, che però deve essere valida e compatibile con il mondo "altro" creato dall'autore del testo. Come evidenzia Smorti (2007), c'è un diretto rapporto tra pensiero narrativo e pensiero logico, infatti, le persone, durante entrambi questi processi mentali, devono tenere inevitabilmente conto di principi generali, di concetti causali e sono costantemente chiamate a svolgere considerazioni astratte, tuttavia, gli elementi del pensiero logico, inseriti dentro una storia, sembrano assumere un valore meno necessario (Smorti, 2007). "La narrazione si colloca sempre sullo sfondo di una cornice costituita dalle norme accettate dalla cultura, ma è capace di legami tra l'eccezionale e l'ordinario, tra il singolare e l'universale… la peculiarità della funzione narrativa sta nella non univocità dell'interpretazione… il testo con il suo significato indeterminato invita il lettore a ricostruirlo o, come dice Barthes, a riscriverlo" (Levorato, 2000, p. 75). Sempre più comunemente alla struttura *Narrazione* sembra essere riconosciuto un grande potere generativo, sia perché essa costituisce una modalità cognitiva tipica del pensiero umano in qualsiasi contesto culturale (Bruner, 1994), sia perché ampiamente trattata e utilizzata in una molteplicità straordinaria di situazioni e di ambiti disciplinari. Inoltre, i vari testi sono suscettibili di "letture e interpretazioni diverse e lo sono contemporaneamente... se vogliamo portare alla luce il significato di testo dobbiamo leggerlo e interpretarlo adottando una molteplicità di punti di vista" (Bruner, 1994, pp. 7-8). Sebbene le definizioni semantiche e funzionali attribuite al costrutto di *narrazione* siano davvero un numero consistente e non sempre condivise (Fioroni, 2010; Marfè, 2012; Rivoltella, 1994), generalmente a questo costrutto viene ancora attribuito in modo più frequente e determinante l'aggettivo *lineare*, infatti, sia che venga ritenuta ancora valida la classica definizione derivata dalle ricerche sulle narrazioni naturali di William Labov (1972): "Un metodo di ricapitolazione dell'esperienza che fa coincidere una sequenza verbale di frasi alla sequenza di eventi che si suppone siano accaduti realmente [...] racconto minimo, una sequenza di due frasi ordinate nel tempo" (pp. 359-360), sia che venga considerata un'altra delle definizioni minimali maggiormente utilizzate, ovvero: sequenza di eventi con direzionalità temporale, costituita da un inizio, uno svolgimento e una conclusione; anche dove esistano varie linee narrative intrecciate in una trama articolata, come nelle produzioni letterarie più complesse o nei prodotti mediali, appare fenomenologicamente più visibile una linea sequenziale che caratterizza il *plot*, fornisce una direzione di senso e significato agli eventi permettendo connessioni e inferenze tra essi. A supporto della nostra ipotesi (Salmaso, 2015), ovvero che la scrittura *Narrazione Multilineare* potrebbe indicare una tautologia, magari ancora non esaustivamente manifesta, è necessario tenere presente che esiste, già dal secolo scorso, nel filone interpretativo degli studi semiotici (Bachtin, 2001; Barthes, 1973; Eco, 1979; 1994), la convinzione che la multilinearità sia l'essenza stessa della narrativa, in quanto il lettore, da sempre, deve compiere – in solitudine – salti inferenziali, connettere frammenti di pensieri e descrizioni o *habitus* dei personaggi, che il narratore ha deciso di intrecciare nella trama della sua opera, seguendo direzioni di senso e flussi di verità (trama-fili-intreccio-abito), ovvero, *riconfigurare e riempire gli spazi vuoti lasciati dal narratore* (Ricoeur, 1985). Il lettore, da questa pluri-multi vocalità, che il buon narratore vuole sempre presentare, pur in risonanza con la sua personale visione del mondo, deve giungere, così, a diventare il protagonista di una mappa mentale sua propria, che ricomponga tutti i fili della trama e gli permetta una configurazione attiva, libera e volutamente scelta, delle varie linee narrative, più o meno direzionate dal narratore. Riteniamo particolarmente fecondo questo approccio, che includiamo nel costrutto stesso da noi adottato di narrazione e multilinearità, infatti ipotizziamo che le proprietà semiotiche della qualità *multilineare* della narrazione, già esplorate dagli studi semiotici, siano qualificanti e generative per strutturare i flussi di conoscenza, dare forma ai dispositivi complessi della modernità e permettere generatività creative personali dentro un contesto comunitario locale e globale. Il passaggio dalla linearità e dalla sequenzialità narrativa alla multilinearità non coincide univocamente con la modalità ipertestuale. Infatti, testi letterari come, ad esempio, *S/Z* di Rolhand Barthes, (1973), *Se una notte di inverno un viaggiatore* di Italo Calvino (1979), *Esercizi di Stile* di Raimond Queneau (1983), *La Vita istruzioni per l'uso* di Georges Perec (1994), *L'opera galleggiante* di John Barth (2003) possono essere considerati efficaci esempi di multilinearità narrativa, pur non presentando elementi ipertestuali digitali a livello di dispositivo strutturale della scrittura.

Parafrasando una definizione minimalista, ma essenziale, di ipertesto possiamo, infatti, considerare un testo multilineare se l'autore (lo) costruisce in modo che possa essere letto in una varietà di prospettive e il lettore è messo nelle condizioni di avvicinarsi al testo con questa ipotesi (Bolter, 2002), quindi se la prospettiva di lettura non è lasciata ad un'unica singola voce dello scrittore, che la unidireziona fortemente o forzatamente, ma presenta un policentrismo, in cui sono visibili le varie linee narrative, che spesso e in molte opere, sono lasciate solo all'inferenza immaginativa del lettore. Quindi, l'autore, oltre a mantenere il controllo su tutte le linee presentate, si fa carico di renderle *trasparenti*, senza costringere il lettore a seguire un'unica prospettiva, ma guidandolo ad esplorarle anche tutte, se lo desidera, mediante dispositivi rappresentazionali adeguati, in un modo lineare plurimo, quindi indicando direzionalità diverse, tuttavia, in grado di dare senso e significato unitario. Nella lezione americana di Italo Calvino sulla *Molteplicità* (1988), l'autore sosteneva fortemente una visione del corpus letterario come moltiplicazione dei possibili, in cui sia fattibile il ripercorrere la stessa molteplicità del reale: storie multiple, viste da molteplici prospettive, in cui agiscono personaggi calati in specifici ambienti. Il costruttore di un testo multilineare può, dunque, *mantenere il controllo* su tutte le scelte nodali a disposizione, lasciando la possibilità al lettore di esplorarle potenzialmente tutte o almeno quelle che egli può o desidera percorrere. Per il lettore interessato, i nodi di indirizzamento nella multilinearità sono presentati *un po' in un modo lineare, indicando un treno di pensiero* (Cripps, 2002) e ciò accade ancor più laddove venga costruita collettivamente una narrazione multilineare, infatti, le varie opzioni vengono selezionate e scelte consapevolmente, in quanto esse debbono rispondere a una *progettualità nel contempo personale e condivisa dalla comunità di pratica*, tuttavia, possiamo ipotizzare che le opzioni, anche solo brevemente esplorate, ma non selezionate, rimangano, comunque, a disposizione per essere ulteriormente indagate o percorse, in altri momenti o da altri scrittori-lettori-fruitori: "The text appears to fragment, to atomize, into constituent elements (into lexias or blocks of text); and these reading units take on a life of their own as they become more self-contained, because they become less dependent on what comes before or after in a linear succession" (Landow, 1998, p. 64). La condivisione dei lettori come coscrittori nella costruzione di senso, insieme alla proprietà relativamente aperta delle scelte possibili, permettono contemporaneamente una potenzialità lineare e multipla del testo, favorendo: a) una forma di resistenza alla frettolosità esplorativa, rallentando, sospendendo temporaneamente le decisioni, che, comunque, si sarà chiamati a prendere, ma solo dopo una elaborazione articolata, riflessiva e consapevole; b) un decentramento delle prospettive, altrimenti a rischio di uni-direzionalità; c) una sensazione di *empowerment*, in quanto è possibile scegliere e decidere quali direzioni percorrere, dentro binari di significato condiviso; d) un simultaneo movimento retrospettivo e prospettico che permette di attivare ideazioni multiple, previsionali e anticipatrici, in un *setting* problemico dalla valenza ipotetica-decisionale. Attraverso processi di fruizione o costruzione narrativa multilineare, viene, quindi, sostenuta una direzionalità condivisa nella strutturazione del pensiero, continuamente attivata durante tutta l'elaborazione narrativa. Secondo queste prime linee, possiamo considerare la narrazione multilineare un dispositivo strutturale foucaultianamente inteso (Foucault, 2005), in quanto può permettere un processo di inter-soggettivazione rispetto alle pratiche sociali attuali, che comportano il rischio di venire attraversate in modo immersivo, ma disattento e inconsapevole, soprattutto dai più giovani, maggiormente esposti a oscillare tra un'illusione di onnipotenza superegoica, in quanto costantemente interfacciati con innumerevoli relazioni web-reticolari planetarie, e una sensazione di ingovernabilità dei processi cognitivi e decisionali; tale oscillazione sembra rendere più faticosa la capacità di azione, la costruzione di direzioni di senso, la componibilità ermeneutica del reale dentro cui posizionarsi in modo critico, libero e responsabile (Margiotta, 2007; 2009; Mortari, 2008; Nussbaum, 2010). Riteniamo, quindi, sia possibile agire sui processi di soggettivazione, creando dispositivi formativi capaci di operare una restituzione all'uso comune di ciò che è stato catturato e separato in essi (Agamben, 2006, p. 34). Il concetto foucaultiano di dispositivo è stato introdotto e declinato nel dibattito pedagogico italiano da Massa (1990; 1998), *il quale* indicava nel costrutto di dispositivo la determinazione della stessa educazione, mediante la strutturazione di *setting* esperienziali finalizzati alla costituzione di soggettività, attraverso un legame fun-

zionale e strategico di diversi elementi (es. metodologie-tecniche, artefatti culturali e cognitivi, persone), che diventano così una palestra cognitiva finzionale e vitale al tempo stesso.

Bibliografia

Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.

Albanese, O., & Molina, P. (A cura di). (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*. Milano: Unicopli.

Alexander, K.J., Miller, P.J., & Hengst, J.A. (2001). Young children's emotional attachments to stories. *Social Development*, 10, 374–398.

Ammaniti, M., & Stern, D. (A cura di). (1991). *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.

Anderson, J.R, & Bower, G. (1973). *Human Associative Memory*. Washington D. C: Winston.

Bachtin, M. (2001*). Estetica e romanzo*. Torino: Einaudi.

Bamberg, M. (A cura di). (2007). *Narrative-The State of the Art*. Amsterdam-Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.

Barth, J. (2003). *L'opera galleggiante*. Roma: Minimum fax.

Barthes, R. (1969). *L'analisi del racconto*. Milano: Bompiani.

Barthes, R. (1973). *S/Z*. Torino: Einaudi.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Berk, L.E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Berta, L. (2009). Narrazione e neuroni specchio. In S. Calabrese (A cura di), *Neuronarratologia*. *Il futuro dell'analisi del racconto*. Bologna: Archetipolibri.

Bolter, J.D. (1998). Hypertext and the question of visual literacy. In D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo & R.D. Kieffer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Borges, J.L. (1961). *Finzioni*. Torino: Einaudi.

Boscolo, P. (1999). *Psicologia dell'Apprendimento scolastico*. Torino: UTET.

Bronzino, C. (2009). Neuronarratologia ed empatia. In S. Calabrese (A cura di), *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*. Bologna: Archetipolibri.

Bruner, J.S. (1984). *Lo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.

Bruner, J.S. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti & N. D. Stern (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.

Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1994). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.

Bruner, J.S. (1997). A Narrative Model of Self-Constructions. The Self across Psychology: self-recognition, self-awareness and self-concept. *Annals of The New York Academy of Science*, vol. 818, 145-161.

Bruner, J.S. (2002). *La fabbrica delle storie*. Bari: Laterza.

Bruner, J.S. (2003). *Making stories. law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bublitz, W. (2008). Sailing the Islands or watching from the Dock: The Treacherous Simplicity of a Metaphor. How we handle New (electronic) Hypertext' versus 'Old (printed) Text. In A. Mason & O. Mason (Eds.), *Language, People, Numbers, Corups, Linguisitic and Society, Gerbig*. Amsterdam: Rodopi.

Calabrese, S. (A cura di). (2009). *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*. Bologna: Archetipolibri.

Calvino, I. (1972). *Le città invisibili*. Torino: Einaudi.

Calvino, I. (1979). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Torino: Einaudi.

Calvino, I. (1988). *Lezioni Americane*. Milano: Garzanti.

Carelli, M.G. (1992). Rappresentazioni di eventi e sviluppo cognitivo-linguistico: caratteristiche, applicazioni e limiti operativi della teoria degli script. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 525-559.

Clark, R.C. (2000). *Four architectures for instruction*. Disponibile in:
http://sjsu.edu/depts/it/edit35/handouts/ruth_clark_4_arch.pdf.

Coelho, C.A. et al. (2012). Discourse production following injury to the dorsolateral prefrontal cortex. *Neuropsychologia*, 50, 3564-3572.

Cole, M., & Scribner, S. (1987). Introduzione. In L. S. Vygotskij (1987), *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
Cripps, M.J. (2004). *#FFFFFF, #000000, & #808080: Hypertext Theory and WebDev in the Composition Classroom. Computers & Composition*. Disponibile in:
http://www.bgsu.edu/cconline/.
Csibra, G. (2007). Action mirroring and action interpretation: an alternative account. In P. Haggard, Y. Rossetti & M. Kawato (Eds.), *Sensorimotor Foundation of Higher Cognition. Attention and Performance XXII*. Oxford: Oxford University Press.
Delany, P., & Landow, P. (1994). *Hypemedia and Literacy Studies*. M.USA: Mit Press.
Dijk van Teun, A. (1974). Action, action description and narrative. *New Literary History*, V/I.
Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
Eco, U. (1985). *Sugli specchi e altri* saggi. Bologna: Bompiani.
Eco, U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.
Emmott, C. (1997). *Narrative Comprehension: A Discourse Perspective*. Oxford: Oxford Univ. Press.
Fioroni, F. (2010). *Dizionario di Narratologia*. Bologna: Archetipolibri.
Foucault, M. (2005). *Michel Foucault. Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957-1984)*. Milano: Cortina.
Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, 23–48.
Genette, G. (1980). *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Ithaca, NJ: Cornell University Press.
Graesser, A.C., & Nakamura, G.V. (1982). The impact of schema on comprehension and memory. In G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press.
Graesser, A.C. et al. (1996). New Models of Deep Comprehension. In B. K. Britton & A. C. Graesser, *Models of Understanding Text* (1-32). Hillsdale: NJ, Erlbaum.
Graesser, A.C., & Zwaan, R.A. (1995). Inference Generation and the Construction of Situation Models. In A. C. Weaver, S. Mannes & C. R. Fletcher (Eds.), *Discourse Comprehension. Essays in Honor of Walter Kintsch*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
Grafman, J. (2002). The Structured Event Complex and the human prefrontal cortex. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function*. New York: Oxford University Press.
Greimas, A.J. (2000). *Semantica strutturale*. Meltemi: Roma.
Goldman, C. (2012). T*his is your brain on Jane Austen, and Stanford researchers are taking note*. Disponibile in:
http: //news.stanford.edu/news/2012/september/austen-reading-fmri-090712.html.
Herman, D. (2002). *Story Logic*. U. S: Nebraska University Press.
Herman, D. (A cura di). (2003). *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*. Stanford: CSLI Publications.
Herman, D. (2006). Genette meets Vygotskjy: narrative embedding and distributed intelligence. *Language and Literature*, 15; 357
Herman, D. (A cura di). (2007). *Cambridge Companion to Narrative*. Cambridge, Massachussett: MIT Press.
Herman, D. (2013). *Storytelling and the sciences of mind*. Cambridge, Massachussett: MIT Press.
Herman, D., Jahn, M., & Ryan, M.L. (A cura di). (2005). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London-New York: Routledge.
Hilf, W.H. (1996). *Beginnigs, middle and end- not necessarily in that order. Homer Hipermedia*. Disponibile in:
www.cybertown.com/hilf.html.
Hjelmslev, J. (1968). *I fondamenti della teoria del linguaggio*. Torino: Einaudi.
Hoffmann, C. (A cura di). (2010). *Narrative Revisited: Telling a story in the age of new media*. Amsterdam-Philadelphia: J. Benjamins Pub.Co.
Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge MA: MIT Press.
Hutchins, E. (1999). Cognitive Artifacts. In R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge MA: MIT Press.
Jacob, P. (2008). What do mirror neurons contribute to human social cognition? *Mind and Language*, 23, 190-223.
Jahn, M. (1997). Frames, preferences and reading in third person narratives. towards a cognitive narratology. *Poetics Today*, 18.4, 441-468.
Johnson-Laird, P.N. (1983). *Modelli mentali*. Bologna: Il Mulino.
Johnston, J. (2008). Narratives. Twewnty-Five Years Later. *Topics in Language Disorders*, 28, 2, 93-98.

Kidd, D.M., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342, 6156, 377-380.
King, L.A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 798-807.
Kintsh, W., & van Dijk, A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
Laurillard, D. et al. (2000). Affordances for learning in a non-linear narrative medium. *Journal of Interactive media in Education*. Disponibile in:
www-jime.open.ac.uk/00/2.
Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pensilvania Press.
Landow, G.P. (1998). *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*. Milano: Mondadori.
Lakoff, G.P (1972). Structural complexity in fairy tales. *The Study of Man*, 1, 128-190.
Le, K. et al. (2011). Measuring goodness of story narratives. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54, 118-126.
La Rocca, G. (2006). Hyperfiction: la narrativa nell'era digitale. In L. Giuliano (A cura di), *Il teatro della mente. Giochi di ruolo e narrazione ipertestuale.* Milano: Guerini e Associati.
László, J., & Cupchik, G.C. (1995). The role of affective processes in reading time and time experience during literary reception. *Empirical Studies of the Arts*, 13, 25–37.
Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Leontiev, A.N. (1968). The psychological Ideas of L.S. Vygotskij. In B. B. Wolman (A cura di), *Historical Roots of Contemporary Psychology* (pp. 338-367). NY: Harper & Row.
Levorato, M.C. (1998). *Racconti, storie e narrazioni*. Bologna: Il Mulino.
Levorato, M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
Longo, G.O. (2008). *Il senso e la narrazione*. Milano: Springer-Verlag.
Luria, A.R. (1976). *Cognitive Development in Cultural and Social Foundations*. (Trad. Ingl). Cambridge: Harvard University Press.
Magli, P. (2004). *Semiotica. Teoria, metodo, analisi*. Venezia: Marsilio.
Mandler, J.M. (1984). *Stories, Scripts and scenes. Aspects of schema theory*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Ass.
Mar, R.A. (2004). The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production, and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42, 1414-1434.
Maraffa, M., & Paternoster, A. (2012). *Persone, menti, cervelli*. Milano: Mondadori.
Marfè, L. (2012). *Introduzione alle teorie narrative*. Bologna: Archetipolibri.
Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione*. Venezia: Ca' Foscarina.
Margolin, U. (2003). Cognitive Science, the thinking Mind and Literary Narrative. In D. Herman (Ed.), *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*. Stanford: CSLI Publications.
Marini, A. et al. (2011). Narrative language in traumatic brain injury. *Neuropsychologia*, 49, 2904-2910.
Massa, R. (1990). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
Massa, R. (1998). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
Minsky, M.A. (1975). A framework for representing knowledge. In P. Winston (Eds.), *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGrawHill.
Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Mozeiko, J. et al. (2011). The relationship of story grammar and executive function following TBI. *Aphasiology*, 25, 826-835.
Murray, J.H (1997). *Hamlet on the Holodeck- The Future of the Narrative in the Cyberspace*. New York: Simon&Shuster-The Free Press.
Neisser, U. (1989). *Concetti e sviluppo concettuale. Fattori ecologici e intellettivi della categorizzazione*. Roma: Città Nuova.
Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social Cognitive Development*. New York: Cambridge University Press.
Nelson, K. (1986). *Event Knowledge, Structure and Function in Development*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Ass.
Nelson, K. (2007). Rappresentazione di eventi, sviluppo narrativo e modelli operativi interni. In D. Rollo (A cura di), *Narrazione e sviluppo psicologico*. Roma: Carocci.

Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica.* Bologna, Il Mulino.
Oatley, K. (1992). *Best laid plans: The psychology of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, 53-74.
Oatley, K. (1999) Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3, 101-117.
Overton, W.E. (1994) Contexts of meaning: the computational and the embodied mind. In W.F. Overton, W.E. & D.S. Palermo (Eds.), *The Nature of Ontogenesis of Meaning*. Hillsdale: Erlbaum.
Özyürek, A., & Trabasso, T. (1997). Evaluation during the understanding of narratives. *Discourse Processes*, 23, 305-355.
Padrini, P. (2009). *La mente fenomenologica*. (S. Gallagher & D. Zahavi, Trans.). Milano: Raffaello Cortina editore.
Pano, A. (2005). *Dual effect in digital texts: connectivity in hypertexts fiction and the splitting in two of stories*. Disponibile in:
web.mit.edu/comm.-forum/mit4/papers/pano.
Palmer, A. (2004). *Fictional Minds*. Lincoln: University of Nebraska Press.
Pennington, N., & Hastie, R. (1992). Explaining the evidence: Tests of the story model for juror decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 189-206.
Perec, G. (1994). *La Vita istruzioni per l'uso*. Milano: BUR Rizzoli.
Pier, J. (2011). Narrative Embedding in the Multilinear Text: The Case of John Barth's Lost in the Funhouse. In S. Patron (Ed.), *Théorie, analyse, interprétation des récits/Theory, Analysis, Interpretation of Narratives*. Francfort-sur-le-Main: Lang.
Phillips, N. (2013). *Your Brain on Jane Austen: An Interdisciplinary Experiment on Literary Attention and Reading*. Disponibile in:
http: //www.cmu.edu/uls/2012-2013/march/phillips.html
Plowman, L. (1996). Narrative, linearity and interactivity: making sense of interactivity multimedia. *British Journal of Educational Tecnology*, 27(2), 92-105.
Queneau, R. (1983). *Esercizi di stile*. Torino: Einaudi.
Restak, R. (2004). *The New Brain. How the Modern Age Is Rewiring Your Mind*. London: Rodale Ltd.
Ricoeur, P. (1985). *Tempo e racconto*. Vol. 3. Milano. Jaca Book.
Riva, G. (2004). *Psicologia dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
Rizzolati, G., & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
Rivoltella, P.C. (1994). L'analisi della narrazione: aspetti teorici e di metodo. In R. Giannatelli & P.C. Rivoltella (A cura di), *Teleduchiamo*. Torino: Elledici.
Rollo, D. (2007). Narrazione e cultura. In D. Rollo (A cura di), N*arrazione e sviluppo psicologico* (pp. 31-42). Roma: Carocci.
Ryan, M.L. (2004). *Narrative across Media: the Language of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press.
Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
Rumelhart, D.E. (1980a). On evaluating Story Grammars. *Cognitive Science*, 4, 313-316.
Rumhelart, D.E. (1980b). Schemata: the building blocks of cognition. In R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perpectives from Cognitive Psychology, Linguistic, Artificial Intelligence and Education*. Hillsdale NJ: Laurence Erlbaum Ass.
Rumelhart, D.E. (1984). Schemata and the cognitive system. In R. S. Wyer & T. K. Skrull (Eds.), *Handbook of social cognition*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Ass.
Salmaso L. (2013a). *Executive Functions and path of learning through Multilinear Narrative Tools*. 3rd ENN Conference Emerging Vectors of Narratology, Paris, 29-30 March 2013, pp.104. Disponibile in:
www.narratology.net/sites/www.narratology.net/files/webfm/stories/Booklet_ENN_Conference__2013.pdf.
Salmaso, L. (2013b). Studio dell'interazione tra Funzioni Esecutive e percorsi di qualificazione dell'apprendimento attraverso dispositivi di Narrazione Multilineare in una prospettiva evolutiva dalla seconda infanzia alla preadolescenza. *Formazione&Insegnamento*, XI, 1, 193-200.
Salmaso, L. (2013c). La narrazione multilineare: una proposta di metodo per la formazione e lo sviluppo di una comunità scolastica. *Psicologia di Comunità*, IX, 1, 99-107.

Salmaso, L. (2013d). Interazione tra dispositivi di Narrazione Multilineare e Funzioni Esecutive per la qualificazione dell'apprendimento nel ciclo scolastico di base: elementi di modellizzazione. *Formazione & Insegnamento*, XI, 3, 95-102.

Salmaso, L. (2015). *Studio dell'interazione tra Funzioni Esecutive e percorsi di qualificazione dell'apprendimento attraverso dispositivi di narrazione multilineare in una prospettiva evolutiva dalla seconda infanzia alla preadolescenza*. Tesi dottorale. Ca' Foscari University.

Saxe, R. (2009). The neural evidence for simulation is weaker than I think you thin is. *Philosophical Studies*, 144, 447-456.

Shank, R.C., & Abelson, R.C. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Ass.

Shank, R.C., & Abelson, R.P. (1995). Knowledge and memory: The real story. In R. S. Wyer Jr. (Ed.), *Advances in social cognition. Knowledge and Memory: The real story*. Hillsdale: LEA.

Shore, B. (1996). *Culture in Mind: cognition, Culture and the problem of Meaning.* New York: Oxford University Press.

Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.

Smorti, A. (1997). *Il sè come testo*. Firenze: Giunti.

Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazioni del sè*. Firenze: Giunti.

Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementay school children. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Vol. II (pp. 53-120). Norwood: Ablex.

Trabasso, T., Secco, T., & van den Broeck, P. (1984). Casual cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein & T. Trabasso (A cura di), *Learning and comprehension of texts*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Ass.

Trabasso, T., & van den Broeck, P. (1985). Casual Thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.

Trabasso, T., & Suh, D. (1993). Understanding text: Achieving Explanatory Coherence trough on-line inferences and mental operations in working memory. *Discourse Processes*, 16, 3-34.

Vygotskij, L.S. (1974). *Storia delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.

Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.

Wenger, M.J., & Payne, D.G. (1996). Comprehension and retention of non-linear text: considerations of working memory and material-appropriate process. *American Journal of Psychology*, 109, 93-130.

Winograd, T. (1975). Frame representation and the declarative-procedural controversy. In D. G.

P. Van der Broek (1994), Comprehension of narrative Texts: Inferential Processes and the construction of coherence. In Gernshbacher M. A. (a cura di) Handbook of Psycholinguistics. San Diego: Academic Press. 539-588.

Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. NY: Academic Press.

Virtanen, T. (1992). Issues of text Typology: Narrative – a 'basic' type of text? *Text*, 12, 293-310.

Zunshine, L. (2009). *Why we read fiction. Theory of Mind and the Novel*. Columbus: The Ohio State University Press.

Zwaan, R.A. (2004). The immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. Vol. 44 (pp. 35-62). New York: Academic Press.

Zwaan, R.A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162–185.

SAGGI

L'autoetnografia, un dispositivo per l'auto-formazione degli insegnanti all'inclusività

di *Adriana Schiedi*
Dottore di ricerca

Abstract

Muovendo dal paradigma narrativo, il contributo intende presentare un progetto condotto in una scuola della provincia di Taranto che vede l'impiego dell'autoetnografia con una duplice finalità di ricerca e formazione, in cui i protagonisti sono gli insegnanti con le loro pratiche educative inclusive.

Parlare di autoetnografia nell'ambito della ricerca educativa del nostro Paese, significa affondare lo sguardo in un terreno ancora pressoché inesplorato, che, al contrario, all'estero, vanta ad oggi un fermento di studi e di ricerche che vanno dall'ambito sociale a quello psicologico fino ad arrivare a quello educativo. Qui l'autoetnografia è considerata la nuova frontiera della ricerca qualitativa. Diversa dalle altre forme di narrazione personale, quali l'autobiografia e l'etnografia, essa non limita il contenuto del suo racconto all'esperienza di vita del narratore, ma amplia il suo orizzonte narrativo ad una dimensione sociale, professionale, organizzativa del sè. Il suo focus si sposta, pertanto, sull'agire personale/professionale, e sul modo in cui questo si modifica al variare delle condizioni presenti nel contesto. Il saper fare inclusivo dell'insegnante, del resto, non è riferibile unicamente al suo solo sapere strutturato e precostituito, ma è l'esito di un'interazione continua fra il suo Self e il contesto, nella quale tutto, le relazioni con le persone che compongono la comunità scolastica, la responsabilità, gli atteggiamenti, i comportamenti, le conoscenze utilizzate nel contesto di lavoro, la cura delle relazioni diventano basilari ai fini della definizione di una pratica educativa inclusiva. Facendo leva su questi presupposti, l'autoetnografia, nella ricerca, consentirà di leggere le pratiche di scuola in una dimensione olistica che abbraccia i diversi dati acquisiti dai ricercatori nel lavoro sul campo riannodati in un'unica trama testuale.

Nella formazione, invece, si porrà come dispositivo funzionale ad una crescita professionale dell'insegnante, all'adozione di un modello riflessivo di interrogazione critica sul proprio fare che getterà luce non solo sul suo sé, come è stato finora, ma sulla costruzione intersoggettiva delle pratiche educative di classe, esaminate in un'ottica inclusiva.

L'obiettivo è quello di giungere ad una evidenziazione e successiva condivisione di buone pratiche o difformità rispetto ad una idea rinnovata di Scuola concepita sempre più ormai nella prospettiva dell'inclusività; e infine, ad una analisi co-costruita dei bisogni formativi degli insegnanti che possa rientrare nel PdM dell'Istituto.

Beginning with the Narrative Paradigm, this paper introduces a project conducted in a school in the province of Taranto which employs auto-ethnography in a dual purpose, research and training, where the protagonists are teachers trough their inclusive educational practices. For the Italian educational research, ethnography still represents a largely unexplored territory. Conversely, in different countries, ethnography already encompasses a wealth of studies and research, which range from the social and psychological areas to the educational one. For this reason, auto-ethnography is regarded as the new frontier of qualitative research. Different from other forms of personal narrative, such as autobiography and ethnography, auto-ethnography is not limited to the mere contents of the narrator's own life; its narrative stretches as far as the social and professional organization of the self. Thus, its focus shifts to the personal, professional action and to how such action changes depending on the conditions of a given context.

The teacher's inclusive know-how, in fact, does not simply refer to his structured and pre-established knowledge, but it is the outcome of a continuous interaction between his self and the context, where his relationship with the school community, his responsibility, his attitude, his behavior, the knowledge he employs within the work context, and his care for his relationships, are all crucial towards the development of an inclusive educational practice. Drawing on the abovementioned premises, auto-ethnography will benefit the research by allowing to read the school practices in a holistic dimension so that the different data acquired by researchers within their fieldwork will all converge into a single final picture.

In education, instead, it will serve as a precious device for a teacher's professional development, for the adoption of a reflective model of critical inquiry about his work, allowing, in turn, to shed light not only on his Self, as it has been until now, but also on the inter-subjective construction of the educational practices of the class, examined in an inclusive perspective. Accordingly, the aim is to first highlight and then to share the best practices, or the differences, from a renewed idea of school, which is now increasingly considered from an inclusive perspective; and, finally, to achieve a jointly constructed analysis of the needs related to teachers training to include in the School Improvement Plan.

1. Lo sfondo teorico: la sfida globale di una "Scuola inclusiva"

Recependo le raccomandazioni espresse nei vari documenti ministeriali (direttive, circolari, linee guida dell'UE) [1] sottoscritti sia in ambito europeo che internazionale sul tema dell'inclusione sociale, anche nella scuola italiana, oggi, si è fatta più urgente la necessità di riconsiderare il tema dell'inclusione non già solo in una prospettiva sociopolitica, ma anche culturale ed educativa e, quindi, scolastica.

Da qui, la recente legge 107 del 2015 (Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca [MIUR], 2014) che ha individuato nell'inclusione la chiave di volta per una "buona scuola" [2] rivolta non solo a pochi, ai più capaci e meritevoli, ma a tutti, nel rispetto del diritto all'istruzione, che è un diritto universale, specie di coloro che quotidianamente sono esposti al rischio di esclusione sociale [3].

La ricerca pedagogica e didattica più accreditata a livello nazionale e internazionale ha sottolineato con forza, negli ultimi anni, un dato importante: parlare di scuola inclusiva significa spostare il *focus* degli studiosi e dei *Policy maker* sulla necessità di ripensare l'ambiente scuola in una dimensione più aperta, accogliente, coinvolgente, partecipata [4]. Ciò comporta, di fatto, l'assunzione di una nuova prospettiva per guardare la scuola in un'ottica sistemica, in base alla quale tutti, dirigente, insegnati, famiglie, territorio saranno chiamati a lavorare in sinergia, alla maniera di una "comunità di pratiche" [5], al fine di sviluppare azioni inclusive promotrici di pari opportunità e di uno sviluppo economico e solidale sul territorio in cui operano.

Per il perseguimento dell'obiettivo inclusione fondamentale sarà allora il senso di comunità fra i partecipanti, che farà da sfondo integratore a tutte le progettualità che saranno attivate nella scuola. Solo allorquando l'inclusione sarà in grado di proporsi come progetto condiviso intorno al quale conformare l'*operari* di ciascun attore della *Community of learners*, la pedagogia dell'inclusione entrerà a far parte della cultura organizzativa della scuola *tout court*.

Immettersi su questa strada, come si può facilmente intuire, non è facile. Tale progetto implica un cambio di paradigma nella logica teorica e programmatica della scuola, con un impegno da profondersi su più ambiti. Tra questi, la formazione docente è sicuramente quello più urgente da risolvere.

Dalle molte indagini condotte negli ultimi anni sullo *status quo* dell'inclusione nelle scuole d'Europa è emersa la necessità di superare il ruolo specialistico del sostegno e di promuovere una formazione pedagogico-didattica inclusiva unica, che – come proposto da Ianes (2015) – valga per l'intero corpo docente della scuola. Ciò al fine di superare il diffuso fenomeno di deresponsabiliz-

zazione e di delega nell'affrontare il problema dell'inclusione che, come già sottolineato, riguarda tutti, se pur a livelli diversi e con diversi gradi di competenza, e non solo com'è stato finora un *target* specifico di insegnanti.

Nell'affrontare il discorso sulla formazione degli insegnanti in un'ottica inclusiva due sono le dimensioni principali su cui urge lavorare: la prima è la competenza pedagogico-didattica, la seconda è l'insegnamento consapevole (*Conscious Teaching*), a sua volta strettamente legato alla consapevolezza del ruolo professionale. A seguito di numerosi studi, infatti, è stato osservato che entrambe queste dimensioni giocano un ruolo fondamentale nella disposizione a lavorare in un'ottica inclusiva. Assumere tale prospettiva di lavoro comporterà per l'insegnante l'impegno a mostrarsi particolarmente attento alla qualità delle relazioni umane, alla organizzazione e all'allestimento degli spazi, ma soprattutto alla scelta di contenuti e alla predisposizione di metodologie coerenti con il progetto di una pedagogia per l'inclusione rivolta all'intera area dei bisogni educativi speciali (BES), in cui rientrano, com'è noto, oltre ai disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, lo svantaggio sociale e culturale, nonché le difficoltà derivanti dalla mancata conoscenza della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

Per risultare efficaci, tali azioni dovranno abbandonare l'occasionalità, l'eccezionalità, la magistralità a cui, nella maggior parte dei casi, risultano attualmente legate, per strutturarsi lentamente nella filosofia dell'*operari* educativo, organizzativo e gestionale della scuola nel suo insieme. Laddove tali competenze non rientrassero nella professionalità del docente e nel suo saper fare quotidiano, occorrerà formarle.

Incamminarsi lungo questa strada è impegnativo, richiede tempi lunghi, innanzitutto per sensibilizzare il gruppo dei pari sulla necessità di sentirsi parte di una comunità che è chiamata ad educare nel rispetto delle diversità. L'inclusione, infatti, è un concetto variegato che primariamente viene interiorizzato in famiglia, ma di cui ciascuno fa concretamente esperienza nella scuola, nella quotidianità della classe, nella relazione con il docente e con il gruppo dei pari, ma soprattutto attraverso lo strumento del curricolo verticale [6]. È qui che dirigente [7], insegnanti, allievi e famiglie giocano la partita di una pedagogia dell'inclusione.

È questa una sfida ambiziosa per affrontare la quale non è pensabile procedere in maniera frammentaria e disorganizzata. Nel corso degli anni, infatti, tale procedimento si è rivelato molto poco efficace.

Urge, invece, un piano programmatico ben preciso da adottare nella Scuola, che veda ricercatori e operatori scolastici coinvolti in un unico itinerario di ricerca-formazione, perché se è vero che la formazione per l'inclusione è un'urgenza, è altrettanto vero che non esiste formazione che non abbia come punto d'avvio e premessa una valutazione *ex ante* o analisi dei bisogni che dir si voglia che faccia emergere, attraverso una precipua indagine, quali sono le competenze da formare in base anche alle caratteristiche del contesto.

Ci si chiederà se esiste un itinerario privilegiato da seguire per coniugare esigenze di ricerca e di formazione in un unico progetto. Così come stabilito dal paradigma fenomenologico-ermeneutico che caratterizza molti orientamenti di ricerca, specie quello dell'Analisi delle pratiche educative (Altet, 2003; Damiano, 2006; Day, 2004; Day & Laneve, 2011; Laneve, 2005; 2010), si muoverà dalla pratica, dal fare, dall'esperienza quotidiana per conoscere il sapere dell'inclusione che gli insegnanti *in primis*, ma anche il dirigente e le altre figure del personale ATA possiedono e che li orienta nelle loro prassi educative, nelle prese di decisione, nell'impiego delle metodologie e via dicendo.

Una volta acquisito tale sapere nelle sue linee generali e situazionali, si cercherà di estrapolare da questo categorie, teorie, modelli educativo-didattici per promuovere l'inclusività da formalizzare e da condividere con il gruppo dei pari. Ciò nell'ipotesi che le buone pratiche esistenti entrino a far parte di un *modus operandi* non solo di alcuni, ma dell'intero istituto scolastico. Solo così facendo ciascun partecipante al gruppo di ricerca, facente parte della comunità di pratiche organizzative della scuola, contribuirà alla co-costruzione di una conoscenza finalizzata a produrre orientamenti e strategie nell'ottica di un progetto di scuola inclusiva.

2. Il focus della ricerca educativa sulla soggettività dell'insegnante

Il progetto di scuola inclusiva – come già anticipato – richiede un interevento che non può essere calato dall'alto senza tener conto dell'esistente. Il *turning away from experience* (Clandinin & Connely, 2000, p. 25) – come mostrato dalla più matura ricerca sulle pratiche educative – è un itinerario senza dubbio seducente poiché più semplice e immediato, che nasconde, però, molte insidie. Non è pensabile infatti promuovere formazione senza conoscere il chi della formazione e il suo fabbisogno formativo. Per acquisire tali informazioni, quindi, occorrerà focalizzare l'attenzione sull'insegnante e sulle situazioni di lavoro che, nella classe, lo vedono protagonista e responsabile del processo di insegnamento-apprendimento.

Infatti, è ormai un dato ampiamente acquisito, nell'ambito della ricerca educativa, che ogni forma di educazione/formazione "implica un lavoro con l'esperienza dei soggetti e richiede di accostarsi al loro sguardo e alla loro prospettiva sul mondo" (Sità, 2012, p. 9) per comprendere quali sono le teorie, le credenze, i pregiudizi, le stereotipie all'origine del loro operato e a partire dalle quali sarà possibile progettare un percorso di formazione iniziale o in servizio di tipo dialogico-riflessivo, che avrà come protagonisti i soggetti stessi della ricerca.

Porre la soggettività dell'inseg

nante al centro dell'indagine, inoltre, risponde ad una precisa idea dell'educare come azione caratterizzata da un insieme di pratiche che egli compie rivolte ad un altro soggetto (l'alunno), collocate in un contesto più o meno strutturato, composto di numerosi elementi, molti dei quali osservabili e misurabili (ampiezza dell'aula, disposizione dei banchi, rapporto educatori/educandi, tipologia e frequenza delle attività proposte, ecc.) e altri, invece, meno tangibili (la gestualità, le convinzioni, i pregiudizi, il sistema dei valori) che sono fondamentali, se vogliamo, più dei primi, nella misura in cui determinano il modo unico, singolare, personale di educare e insegnare.

Tutte queste variabili, se pure nella loro diversità, sono riconducibili ad una matrice unica, la soggettività professionale, oggi, riconsiderata sul piano epistemologico per la sua valenza scientifica.

Nella nuova ricerca educativo-didattica (Damiano, 2006), quella costruttivista, analitico-pratica e situazionata, essa rappresenta il nucleo più eloquente di significati pedagogici per dire dell'insegnamento, della sua intenzionalità, della metodologia e della filosofia educativa che ne sono a fondamento, del sistema valoriale e categoriale che fanno da sfondo ai contenuti da insegnare, del *management* organizzativo che sapientemente o ingenuamente l'insegnante attua in classe, nonché dell'atteggiamento inclusivo che attiva nel suo "fare scuola", nel lavoro con i colleghi, nel suo stare in classe e nella relazione educativa. Pertanto, è dalla soggettività del docente che occorre ripartire per conoscere ciò che egli fa a scuola e come lo fa, per valutare se la sua è una pratica d'insegnamento che può definirsi inclusiva o se, al contrario, non lo è affatto e necessita di una formazione in tal senso.

L'obiettivo, più precisamente, è quello di rendere trasparente le pratiche educative, fruibili da parte degli studiosi, formalizzabili, sperimentabili ed esportabili, laddove possibile, in altri contesti e situazioni di modo che diventino patrimonio condiviso dell'intera comunità di pratiche coinvolta nella ricerca e, in futuro, della scuola nel suo insieme.

Questa modalità di ricerca sviluppata dal basso, affinché produca risultati non solo di ricerca ma anche formativi, richiede una postura autoriflessiva dell'insegnante, intesa come capacità di essere presente rispetto ai propri processi di azione che, come sottolineato dal padre della fenomenologia Husserl, sono guidati da atti di coscienza.

Lungo questo procedimento di autocomprensione epistemica del suo fare l'insegnante si troverà a scomporre la sua analisi critico-riflessiva su due livelli rinvenibili nella sua professionalità: uno sfondo epistemologico che attiene i criteri di scientificità su cui poggia il suo lavoro, dunque, le teorie pedagogiche, i modelli didattici e docimologici, le metodologie e gli strumenti impiegati, dimensioni queste che si prestano più facilmente ad essere dichiarate; e uno "sfondo opaco", come lo definisce L. Mortari (2007, p. 223), più difficile da sottoporre ad analisi, che comprende presupposti, valori, credenze, memorie di vissuti, criteri di giudizio, automatismi del pensiero, che agiscono nei

suoi processi di conoscenza guidando il suo fare molto spesso in maniera tacita, implicita, dunque, senza che egli neppure se ne avveda.

Tali dimensioni – come vedremo nei paragrafi successivi – possono essere portate alla luce e tematizzate attraverso un approccio di tipo narrativo e un dispositivo metodologico, qual è quello autoetnografico utilizzato nella ricerca che qui presentiamo, che – come vedremo –, muovendo dal racconto dell'esperienza vissuta, spinge l'insegnante a guardare nella sua soggettività professionale e a riflettere criticamente sui presupposti razionali, emotivi, morali e intersoggettivi che sottostanno al suo agire educativo.

3. Il "Progetto formazione/ricerca Uniba per l'inclusività"

Dunque, se l'approdo delineato, come abbiamo visto, è la scuola per l'inclusione, una delle vie privilegiate che può condurre ad esso è la promozione di percorsi riflessivi di Ricerca-Formazione collaborativa. Tale progetto si fonderà su un dialogo fecondo fra mondo della scuola e dei pratici e ricercatori-studiosi portatori di teorie.

È questa la prospettiva in cui è stato pensato il "Progetto formazione/ricerca Uniba per l'inclusività"[8] rivolto ai docenti dell'Istituto Leonardo da Vinci – Monteiasi, che vede coinvolte principalmente due prime della secondaria di I grado (1^A e 1^B) e una terza primaria (3^A) del plesso Pascoli – Monteiasi e una terza primaria (3^A) del plesso Enriquez-Montemesola.

Il paradigma che farà da cornice epistemologica a questo programma di ricerca/formazione è quello su delineato dell'Analisi delle pratiche educative. Esso, com'è noto, vanta, oggi, un'ampia letteratura scientifica nazionale e internazionale e si rifà a molteplici approcci. Quello che, nel nostro caso, meglio si prestava a supportare l'indagine e a rispondere alle sue finalità analitico-formative è – come già detto – quello fenomenologico-ermeneutico che si avvarrà di un metodo narrativo, e nella fattispecie autoetnografico.

3.1. L'approccio fenomenologico-ermeneutico e il metodo etnografico

Partendo dal presupposto che l'azione educativa altro non è se non una costruzione collaborativa di significati fra educatore ed educando, la cui qualità dipende dalla soggettività di chi li compie, l'approccio fenomenologico-ermeneutico, nel *Progetto di ricerca/formazione Uniba per l'inclusività*, focalizzerà la sua attenzione sulla soggettività dell'insegnante e sul sistema di significati (credenze, norme, pregiudizi, metodi) che orientano il suo agire quotidiano nell'ottica della inclusività.

Il progetto, come si evince dallo stesso titolo, consta di due momenti, la *ricerca* e la *formazione*, che si svolgono lungo binari apparentemente separati ma, in realtà, contigui.

La ricerca sarà condotta con un metodo etnografico a indirizzo narrativo. Esso prevede che i ricercatori entrino a far parte del contesto classe che intendono analizzare e che osservino e descrivano quanto accade concentrando il loro sguardo sulla professionalità dell'"insegnante inclusivo". In particolare l'obiettivo è quello di cercare di capire quali sono le teorie, le metodologie, le strategie che mette in atto per promuovere una pedagogia e una didattica inclusiva nella sua classe. E ancora, qual è la cooperazione che si stabilisce tra l'insegnante di disciplina e quello di sostegno nel concordare la programmazione delle attività da svolgersi in classe, i compiti assegnati per casa, qual è il coinvolgimento delle famiglie, il confronto attivato con i colleghi delle altre classi parallele, il supporto richiesto da parte del dirigente nell'affrontare specifici casi di Bes e/o DSA.

Nella fase della ricerca, l'osservazione situata condotta dai ricercatori funzionale all'analisi delle pratiche, unita alla ermeneutica dei significati acquisiti sul campo, contribuirà a produrre sapere sull'azione didattica (Damiano, 2007) per capire se risponde o meno ad una chiara idea di inclusività. L'impiego del dispositivo autoetnografico, inoltre, contribuirà ad affinare nei docenti una pratica riflessiva (Fabbri, 2007; Mortari, 2003) e una dimensione dialogica, collegiale, cooperativa del loro

insegnamento. Quindi, offrirà loro l'occasione per formarsi e autoformarsi, lavorando sulle resistenze all'analisi, sugli aspetti identitari, sul tacito e l'inconscio legati alla loro professionalità (Perla, 2010).

3.2. L'osservazione situata e le sue implicazioni

Nella prima fase dell'osservazione partecipante il ricercatore, nell'adottare uno stile fenomenologico d'indagine, sospende il giudizio (*epoché*) mettendo da parte le teorie, le conoscenze scientifiche e i meccanismi interpretativi di cui dispone. Così facendo, mira ad acquisire un *corpus* di conoscenze e di dati che rendono esplicita la situazione didattico-educativa di cui fa esperienza in classe, nelle sue diverse dimensioni, variabili di contesto, variabili di prodotto, il linguaggio, la corporeità, ecc. Nell'osservare queste dimensioni, il principale oggetto che richiama la sua attenzione è la pratica educativa e, di rimando, il soggetto che la compie e il suo rapporto con l'intersoggettività (l'intera classe e, in particolare, gli alunni con Bes o DSA, docente di sostegno, dirigente, famiglie).

L'osservazione sul campo sarà condotta da due ricercatori Uniba. Nella prospettiva fenomenologico-ermeneutica, il confronto tra due o più ricercatori è utile per cogliere con una maggiore oggettività le caratteristiche del fenomeno osservato, nonché per mantenere una certa vigilanza critica sulla ricerca e sui criteri e la postura [9] che devono guidare l'indagine sul campo.

Come evidenziato dalla ricerca scientifica in campo pedagogico, la presenza del ricercatore sul campo pone, nella maggior parte dei casi, una serie di problematiche derivanti soprattutto dalla diffidenza che i nativi del luogo, nel nostro caso gli insegnanti, nutrono nei suoi confronti e rispetto all'ipotesi che il loro operato venga da loro sottoposto ad analisi [10]. Sono queste, tuttavia, difficoltà che un ricercatore esperto è capace di fronteggiare adottando una serie di accorgimenti posturali nel suo lavoro sul campo che mirano a farsi percepire dai nativi del luogo come uno di loro, a stabilire con essi un patto di fiducia fondato sull'empatia, la responsabilità, sull'accoglimento dell'altro, sulla cura e il rispetto delle sue emozioni e delle conoscenze che emergeranno lungo il corso dell'indagine (Sità, 2012, p. 48).

Durante la fase di osservazione lo sguardo dei ricercatori, nel rispetto dell'atteggiamento suggerito dalla fenomenologia, sarà guidato da un sentimento di "fiducia in ciò che appare" (Sità, 2012, p. 35 ss.). Esso risponde ad un principio che stabilisce che, se è vero da un lato, che la realtà nella sua veridicità non si dà mai tutta nell'immediatezza, ma per coglierla davvero nella sua complessità necessita di tempi lunghi di osservazione e di una certa ricorsività dei dati, è altrettanto vero che talvolta è proprio nella immediatezza dell'apparire che è possibile trovare la via per comprenderla se non oggettivamente, in una maniera molto prossima alla verità.

In che modo? Lasciandosi guidare oltre le apparenze per cogliere – come suggerito da Husserl e da coloro che hanno raccolto la sua eredità in campo pedagogico – il profilo nascosto nelle cose, osservando, quindi, i fatti educativi e i comportamenti correlati così per come si manifestano nello spazio e nell'ambiente in cui si svolge l'osservazione. Ciò avverrà nella consapevolezza che i comportamenti dell'insegnante osservati in classe, il suo linguaggio, le sue prassi sono solo dei frammenti, delle apparenze che lasciano intravedere alcuni aspetti della professionalità, quantunque non riescano a coglierla nella sua totalità (Sità, 2012, p. 46).

In questo senso diventa importante per il ricercatore, nello spazio dell'osservazione e dell'analisi, allenare lo sguardo per cercare di cogliere la realtà tenendo sempre presente la domanda di ricerca.

In base a quanto detto, l'osservazione condotta nelle classi che si sono rese disponibili per la ricerca sarà tesa a cogliere non già tutto ciò che rientra nella professionalità dell'insegnante, bensì primariamente il suo carattere inclusivo (azione inclusiva). È questo un dato che, per essere rilevato nella maniera più oggettiva possibile, nel corso dell'indagine, sarà messo alla prova e incrociato con il racconto personale autoetnografico reso in prima persona dall'insegnante stesso. Ciò al fine di fare emergere la discrepanza molto spesso esistente fra dichiarato e agito da parte dell'insegnante,

causa dello strutturarsi di un sistema di false convinzioni che talvolta generano chiusure e comportamenti ambigui o errati, nel suo modo di intendere e nell'esercizio della sua professionalità.

4. L'autoetnografia per una conoscenza embedded delle pratiche inclusive di scuola

Altrimenti definita come etnografia personale (*personal ethnography*) l'autoetnografia, secondo Lyall Crowford (1996, pp. 158-170) è un racconto dell'esperienza personale nella quale il soggetto narrante, lungi dal posizionarsi al di fuori del testo o ai suoi margini sta al centro e ne rappresenta il principale oggetto d'indagine.

In tal senso, essa assume un carattere riflessivo. Il racconto autoetnografico si struttura a partire da tre presupposti ontologici, il *Sè*, gli *Altri* e la *Cultura* del luogo, che si intrecciano l'un l'altro fino a formare un unico oggetto culturale (Chang, 2008, p. 13).

C. Ellis e A. B. Bochner (2000) hanno evidenziato la possibilità di distinguere le autoetnografie in base alla finalità per la quale vengono utilizzate. Esistono, precisano gli studiosi, quelle che pongono più enfasi sul processo di ricerca (grafia), quelle maggiormente interessate agli aspetti culturali (etno) e quelle invece centrate sul sé (auto). Queste tre diverse tipologie trovano una mirabile sintesi nel modello autoetnografico proposto da H. Chang (2008) di una narrazione etnografica nell'orientamento metodologico, interpretativa nelle sue finalità e autobiografica nel suo contenuto (p. 48). La presenza di questi tre aspetti, osserva la studiosa, rende l'autoetnografia simile e al contempo diversa dalle altre scritture etnografiche. Circa la sua morfologia, è utile precisare che essa si presenta nella forma di un racconto/narrazione che si differenzia dalle altre forme di scrittura narrativa per il fatto di utilizzare varie modalità espressive, che vanno dal *reportage* giornalistico, al saggio, al romanzo e al racconto esperienziale. La narrazione autoetnografica nei suoi contenuti sarà data da un insieme di note, riflessioni, dati quantitativi, a cui si aggiungeranno impressioni, sensazioni, stati d'animo del soggetto, in breve tutto ciò che attiene alla qualità dei processi in cui è coinvolto in prima persona.

Quantunque, nell'ambito della letteratura scientifico-pedagogica nazionale, ad oggi manchino quasi del tutto riflessioni e ricerche su questo versante, è sulla base di un fermento di studi correlati da un'ampia letteratura scientifica di ambito psicologico, sociale ed educativo sviluppatisi all'estero che è lecito – a parer nostro – ipotizzare l'impiego dell'autoetnografia come dispositivo di ricerca e di formazione nella scuola. Nella ricerca, essa può consentire al ricercatore di cogliere la pratica dell'educazione e dell'insegnamento, il senso e la *ratio* sottesa agli atti educativo-didattici, attraverso un'ermeneutica attivata dagli stessi attori dell'azione educativa (gli insegnanti). A differenza dell'autobiografia, l'autoetnografia non limita il contenuto del suo racconto alla sola esperienza di vita personale del narratore, ma amplia il suo orizzonte narrativo ad una dimensione sociale, professionale, organizzativa del suo *Self* [11]. Il suo *focus* si sposta, pertanto, sull'agire personale/professionale, e sul modo in cui questo si modifica al variare delle condizioni presenti nel contesto. Essa si distingue anche dalla semplice etnografia che affida le sue descrizioni ad una prospettiva impersonale e disincarnata per cogliere la realtà. Adottando precisi accorgimenti stilistici, l'autoetnografia comincia sin da subito a strutturare la narrazione a partire da un *Self*, nel nostro caso l'insegnante, che si fa lente per mettere a fuoco il noi (etno), ovvero la realtà della classe e i singoli alunni (Bochner & Ellis, 2002, pp. 738-739). Facendo propria la tesi secondo la quale la conoscenza della realtà è intimamente legata a colui che la osserva, essa, infatti, ritiene impossibile, nel racconto di ricerca, scindere l'esperienza di colui che narra, nel nostro caso dell'insegnante che fa ricerca sulle proprie pratiche educative inclusive, da quella degli attori presenti nel contesto (insegnante di sostegno, alunni, dirigente, ricercatore universitario), che si intrecciano, invece, l'un l'altra in un'unica voce narrante e in un'unica descrizione olistica.

Considerata la natura dell'oggetto che intendiamo indagare, l'agire educativo inclusivo dell'insegnante, l'autoetnografia, per le ragioni anzidette, ben si presta a fare emergere questi aspetti ponendoli in relazione con alcuni fattori da cui dipende massimamente la sua *expertise* pedagogico-

didattica in tema di inclusività. Essi sono: il sé personale e professionale, la corporeità, la relazionalità, la temporalità, la spazialità, la progettualità, il linguaggio, la tecnica. Delimitare il racconto attorno a questi nuclei tematici si rende ancorché necessario al fine di non far disperdere chi narra lungo sentieri espressivi, indubbiamente importanti, ma poco significativi ai fini della nostra ricerca.

È interessante notare come nelle ricerche condotte finora, se da un lato, molta luce è stata fatta sull'identità professionale dell'insegnante come costrutto emergente da una ermeneutica attivata dagli stessi docenti su se stessi e sul loro operato, a partire dalle proprie percezioni, dall'altro lato, scarsa attenzione è stata posta, invece, sull'identità professionale come processo di costruzione *in fieri* (*Practical Knowledge-building*), caratterizzato da una integrazione continua di dimensioni individuali e collettive, pubbliche e private. Il saper fare inclusivo dell'insegnante, infatti, non è riferibile unicamente al suo solo sapere strutturato e precostituito, ma è l'esito di un'interazione continua fra il suo Self e il contesto, nella quale tutto, le relazioni con le persone che compongono la comunità scolastica, la responsabilità, gli atteggiamenti, i comportamenti, le conoscenze utilizzate nel contesto di lavoro, la cura delle relazioni diventano basilari ai fini della definizione degli "indicatori di un'azione educativo-didattica inclusiva" (Perla, 2013a, pp. 44-46) e di una "scuola nuova" (Perla, 2013b, pp. 77-127) promotrice di pari opportunità.

La capacità inclusiva dell'insegnante, del resto, è la costruzione di qualcosa che egli non possiede già *sic et simpliciter*, quantunque sia facilitata da una buona dose di ingenua predisposizione personale. Essa necessita, invece, di una precipua formazione teorico-pratica e di essere sempre posta al vaglio della realtà dei casi specifici, per affrontare i quali l'insegnante dovrà attivare ogni volta processi nuovi di osservazione, riflessione, oggettivazione, adattamento di strumenti, sperimentazione di strategie, costruendo, de-costruendo e ri-costruendo di volta in volta il sapere acquisito sull'inclusione, e unitamente ad esso l'immagine che ha di sé, le percezioni e le convinzioni legate al suo ruolo professionale e a se stesso come professionista e come persona.

L'analisi di queste situazioni di lavoro in classe, si badi bene, se sul piano scientifico, poco potrà servire ai fini di una generalizzazione dei dati e alla definizione di una *Inclusive expertise* da parte dell'insegnante che valga per tutti i casi che necessitano di processi di inclusione, molto ci aiuterà, invece, a conoscere la *School Inclusiveness*, e cioè il potenziale inclusivo di una scuola: le buone prassi che gli insegnanti attivano oggi a livello locale, sia sul piano individuale che collettivo, per affrontare la sfida del disagio e per sostenere la crescita inclusiva di ciascun allievo nel proprio territorio.

Lungi dall'applicare normative e di procedere in maniera strutturata, è ormai un dato acquisito nella letteratura scientifica più accreditata che l'inclusione per essere promossa necessita di essere innanzitutto compresa a partire da una conoscenza capillare di come operano le scuole nei vari contesti. Ciò peraltro rientra in una delle *mission* prioritarie della scuola dell'autonomia, che è quella di riflettere sul proprio operato e di autovalutarsi attivando un pensiero critico sul lavoro svolto per verificarne gli effetti e per migliorare le sue pratiche, così da renderle più efficaci, ma anche più umane e inclusive. Ciò risulterà tanto più facile in quelle scuole che già operano nella logica delle comunità di pratiche e della responsabilità condivisa, partecipata.

Immettersi su questo cammino è possibile adottando stili professionali in linea con tali finalità. Tra queste la formazione alla documentazione didattico-educativa è una tra le più impegnative e stimolanti per gli insegnanti che, come ci accingiamo a vedere, sarà promossa attraverso l'autoetnografia di classe.

4.1. L'autoetnografia, strumento per la formazione degli insegnanti all'inclusività

Il progetto di ricerca/formazione Uniba per l'inclusività, oltre a creare le condizioni perché nell'Istituto Leonardo da Vinci si sviluppi un sapere locale sul suo modo di fare e di essere scuola per l'inclusività (ricerca), mira a trasmettere alla scuola e, in particolare, ai suoi insegnanti un *habitus* mentale, una filosofia di lavoro che li accompagnerà nel processo di costruzione *lifelong* del loro sé umano e professionale (formazione).

In che modo? Attraverso l'adozione dell'autoetnografia come stile di lavoro, pratica auto formativa (Piccardo, 2010; Piccardo & Benozzo, 2004, pp. 417-424) funzionale ad una crescita professionale e ad una maggiore consapevolezza del ruolo. Tali obiettivi saranno tanto più soddisfatti laddove l'insegnante, in quanto membro di una comunità organizzativa, avvertirà su di sé la responsabilità del suo operato e l'esigenza di documentare le sue pratiche di lavoro con il dirigente e i suoi colleghi, così da crescere nella condivisione e nel confronto con gli altri.

Quello della documentazione educativa è attualmente uno dei temi di maggiore interesse da parte della ricerca pedagogica. Intorno ad esso, negli ultimi anni, si sono condensati numerosi studi, frutto di sperimentazioni e indagini sul campo che ne hanno sottolineato la forte valenza formativa e professionalizzante. Richiesta dalla normativa vigente, e incentivata recentemente a mezzo anche del riconoscimento di un *bonus* per gli insegnanti che la dovessero adottare come *habitus* professionale, tuttavia, essa rimane ad oggi un punto dolente delle amministrazioni scolastiche, una sfida da cui dipende la qualità del sistema scuola.

Su questa esigenza documentale, a parer nostro, si gioca una partita importante per la autoformazione dell'insegnante ad un agire riflessivo, che avrà ricadute rilevanti non solo sul piano personale, poiché mira ad uno sviluppo della conoscenza di sé e all'acquisizione di una maggiore consapevolezza del proprio ruolo professionale (*Conscious Teaching*), ma anche, da un punto di vista metodologico, nella misura in cui può promuovere, attraverso la documentazione educativa, l'acquisizione di una competenza tecnica esperta in tema di inclusione supportata da un agire riflessivo.

Ed è proprio a partire da questo assunto che si è pensato di impiegare un dispositivo narrativo, l'autoetnografia, per abituare l'insegnante a documentare le sue pratiche educativo-didattiche (inclusive) attivando processi di individualizzazione, consapevolizzazione e responsabilizzazione.

Nell'autoetnografia, la struttura metodologica che è propria del pensiero narrativo favorirà la costruzione dell'identità professionale. Sarà qui che il tempo dell'accadere attiverà in ciascun insegnante coinvolto nella ricerca (curricolare o specializzato, esperto o novizio) un dialogo riflessivo, stimolante e talvolta anche scomodo, doloroso ed inquietante con il tempo dell'essere, con le ragioni legate alla scelta professionale, con le responsabilità richieste dal ruolo e con la necessità di dimostrarsi sempre alla sua altezza nel rispetto di sé stesso, della comunità locale e organizzativa in cui opera, dell'istituzione e di una idea di scuola che è quella dell'inclusività delineata dalla recente riforma.

La scrittura personale e professionale prodotta attraverso l'autoetnografia, accrescendo e consolidando la percezione della propria individualità, sposta l'attenzione dell'insegnante dagli alunni su se stesso e sul suo operato, che viene sottoposto a processi di autoanalisi e autovalutazione per cogliere le salienze inclusive delle pratiche svolte che saranno documentate e rese disponibili anche agli altri.

Tale processo di ricostruzione e di formalizzazione molto spesso provoca, oltre che una fatica, un disagio personale che nasce dal fatto di mettersi in discussione e di vedere crollare una serie di certezze legate al suo ruolo e alla sua pratica quotidiana; così come anche uno straniamento nel rendersi conto che molto spesso la teoria acquisita non corrisponde alla pratica, che il pensato è diverso dall'agito, che la competenza che gli si richiede esorbita talvolta dalle sue possibilità e necessita di un supporto, di un confronto, di una rinforzo formativo in tal senso.

Tuttavia, è proprio questa fatica dello scrivere, questo disagio nel mettersi a nudo al cospetto degli altri che produce risultati in termini di formazione e auto-formazione dell'insegnante, di sviluppo del suo sé professionale e personale. L'esercizio autoetnografico, richiedendo all'insegnante di ripercorrere con il ricordo la sua esperienza quotidiana, lo formerà nell'attitudine a riflettere sul modo del tutto personale di padroneggiare le sue competenze, di generarne di nuove, lo renderà maggiormente consapevole del modo in cui è capace di gestire le varie situazioni di classe in un'ottica inclusiva, della appropriatezza delle metodologie e delle strategie utilizzate e dei suoi bisogni formativi.

Il rafforzamento nella percezione della propria competenza professionale, inoltre, permetterà agli insegnanti coinvolti nel percorso di formazione di sperimentare che cosa significa fare ricerca su se stessi partendo dal proprio operato. Inoltre, consentirà loro di consolidare la fiducia nelle proprie potenzialità e di riconsiderare il proprio contributo all'interno dell'organizzazione scolastica, motivando il loro impegno quotidiano nel lavoro.

4.2. Come scrivere un'autoetnografia? Accorgimenti stilistici e una traccia da seguire

L'insegnante nel farsi interprete del suo vissuto etnografico di classe può avvalersi di alcune norme stilistiche che gli consentono di rendere il testo più evocativo, suggestivo ed espressivo. A tal proposito gli studiosi Ellis, Bochner e Adams (2011) spiegano che le autoetnografie generalmente sono scritte

- in prima persona, quando l'autore intende sottolineare che è stato un vivo testimone dell'esperienza raccontata;
- in seconda persona, quando l'autore vuole trascinare il lettore nel racconto rendendolo più prossimo all'evento raccontato;
- in terza persona, invece, quando sempre l'autore desidera rappresentare il più verosimilmente possibile il contesto di un'interazione animata dagli attori effettivi, dai loro pensieri e dalle loro voci.

A seconda che l'enfasi sia posta sul *sé* (auto), sugli *altri* (etno) o su un sé che interagisce con gli altri nel processo di ricerca (grafia), distingueremo tra autoetnografie *personali* nelle quali prevale l'elemento autobiografico, *culturali* nelle quali prevale l'elemento etnografico e *intersoggettive* nelle quali l'elemento autobiografico e riflessivo si compenetra a quello etnografico, dando origine a una forma ulteriore di narrazione di tipo dialogico che chiameremo *autoetnografia intersoggettiva* o *ontologica*.

La focalizzazione tematica da noi scelta in questa ricerca – come già detto – è l'esperienza professionale dell'insegnante in relazione all'inclusione. L'autoetnografia punterà, pertanto, ad esplorare il modo in cui il sé personale e professionale dell'insegnante si relaziona al disagio, alla disabilità, ai bisogni educativi speciali. E ancora, quali sono le procedure, i meccanismi, le strategie educativo-didattiche che mette in atto, nel quotidiano, nei confronti della classe e dei suoi singoli alunni per promuovere una pedagogia e una didattica inclusiva, ma anche il disagio esistenziale o le difficoltà provocate dalla presenza di alcuni casi difficili nel contesto classe che mettono in crisi la sua professionalità.

Si riporta, a tal riguardo, la traccia che è stata fornita agli insegnanti per conformare su di essa il loro racconto auto etnografico dell'inclusione.

Traccia autoetnografica: La mia pedagogia per l'inclusività…

Racconta una giornata tipo in classe, nei suoi diversi momenti, l'accoglienza, la lezione, la ricreazione e via dicendo, sottolineando le prassi agite per l'inclusività.

Nella narrazione dell'esperienza cerca di focalizzare l'attenzione sugli aspetti legati alla comunicazione (verbale e non verbale), alla metodologia e agli strumenti utilizzati, alle teorie e al sistema di convinzioni e credenze strutturate nel corso della tua carriera come insegnante che entrano in gioco nel corso delle attività svolte in classe, alla spazialità e alla temporalità delle sequenze didattiche, alla progettualità come forma di sperimentazione adottata nell'esercizio della tua professione.

Questi nuclei tematici si rendono oltremodo necessari al fine di guidarti nella descrizione del tuo fare da una domanda di ricerca che impone sempre di selezionare le informazioni da raccontare, di organizzarle compiendo in questo modo un primo tentativo di formalizzazione delle tue "buone pratiche" per una scuola inclusiva.

5. La narrazione dell'esperienza di ricerca sul campo: l'autoetnografia del ricercatore

L'intento ultimo che si pone la ricerca, a seguito della condivisione delle autoetnografie prodotte dagli insegnati coinvolti nello spazio condiviso di ricerca/formazione, è quello di approdare, attraverso i resoconti d'indagine prodotti dai ricercatori che hanno puntellato i profili singolari delle *Erlebnisse* di classe, a descrizioni composite e triangolate (*autoetnografie ontologiche*) dell'agire inclusivo della scuola. Esse cercheranno di cogliere, in un documento di sintesi finale, da un lato, le essenze che accomunano le diverse esperienze osservate e descritte dai partecipanti, e dall'altro, evidenzieranno le differenziazioni riscontrate in alcuni casi particolari. Tale procedimento renderà visibili le buone prassi della scuola, che in tal modo diventeranno patrimonio condiviso dei docenti dell'intero istituto e, allo stesso tempo, ne rileveranno le criticità lasciando spazio alla individuazione congiunta di possibili itinerari di formazione.

Nella letteratura scientifica internazionale, l'autoetnografia è considerata la nuova frontiera della ricerca sociale, qualitativa. Il fermento di studi e l'ampia teorizzazione a carattere metodologico ed epistemologico, tuttavia, è accompagnata anche da numerose critiche nei suoi confronti per la debolezza dei suoi presupposti che si affidano, come già detto, ad una prospettiva soggettiva, personale, intimistica, ritenuta fallace perché considerata troppo lontana dal concetto di oggettività che, sulla scia del positivismo, ha dominato fino ad oggi nella ricerca *tout court*.

Superando i limiti strutturali del racconto etnografico, l'autoetnografia è, invece, il modo più veritiero che si offre al ricercatore per documentare l'indagine svoltasi *embedded* in una forma olistica e in una prospettiva *embodied* (Spry, 2001), incarnata, intersoggettiva che, coinvolge anche gli *informant*, ovvero gli attori protagonisti dell'indagine. Il risultato che ne emerge è un racconto/resoconto della ricerca di tipo dialogico fondato – Gadamer direbbe – su una "circolarità ermeneutica" di punti di vista soggettivo-oggettivo (Reed-Danahay, 1997).

La forma del racconto, avverte C. Ellis (1997), sarà quella riflessiva, personale[12], evocativa (p. 116). Rispetto ai semplici resoconti d'indagine, propri della ricerca etnografica, essa avrà il vantaggio di includere, insieme alle descrizioni della realtà osservata, altri elementi rilevati a mezzo di *field notes*, interviste, conversazioni, foto, registrazioni audio, video, e con essi tutti quegli aspetti che finora si sono cercati di offuscare o soffocare nella ricerca sul campo, che attengono la soggettività epistemica di chi fa ricerca in prima persona, ovvero impressioni personali, emozioni e via dicendo che scaturiscono nel corso dell'indagine.

Che questa ricerca riesca a perseguire gli obiettivi prefissati e a sviluppare quanto detto finora è prematuro affermarlo in questa fase ancora intermedia. Giunti ormai a un buon punto delle osservazioni condotte nelle classi che hanno dato la loro disponibilità a collaborare con noi, si tratta ora di capire come gli insegnanti hanno risposto allo stimolo dell'autoetnografia proposto dal gruppo di ricerca universitario, come si sono cimentati in questa pratica di autoanalisi del proprio esercizio professionale, ma, soprattutto, quanto essa, una volta terminata la ricerca, riuscirà a radicarsi nella loro quotidianità di scuola, nel loro agire educativo e nella loro identità professionale. Nondimeno bisognerà capire in che misura il racconto reso dagli insegnanti potrà contribuire ad esplorare realmente i valori pedagogici e gli stili educativi della scuola. E, infine, a partire dall'evidenziazione di alcuni nodi problematici, in che misura l'autoetnografia contribuirà a generare un ripensamento non autoreferenziale ma collettivo, nella scuola, della pedagogia che essa promuove per l'inclusività e ad indicare eventualmente nuove linee di intervento.

Note

[1] Si ricordano a tal proposito una selezione di documenti: Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative, Costituzione della Repubblica Italiana; Nota Ministeriale n. 1551 del 27 giugno 2013, Piano annuale per l'inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013; Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione ter-

ritoriale per l'inclusione scolastica; Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento; Legge n. 170 del 2010, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico; Nota Ministeriale n. 4274 del 4 agosto 2009, Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

[2] Per una lettura in chiave critico-pedagogica del documento vedi: Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A. (2016). *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.

[3] Lo studioso Dario Ianes offre considerazioni molto interessanti sulle implicazioni che il progetto di scuola inclusiva trova nella Legge su "La Buona Scuola". Tale progetto è – a parere espresso dello studioso – favorito dall'autonomia delle istituzioni scolastiche che si caratterizzano per la libertà di "arricchire e differenziare maggiormente l'offerta formativa muovendosi verso quelle forme aperte di didattica – laboratoriale, per progetti, cooperativa, per classi aperte, ecc. – che consentono modalità sempre più evolute di personalizzazione e individualizzazione". Esso, inoltre, è supportato anche dall'incentivo ad una formazione continua dei docenti anche nella prospettiva dell'inclusione. Ianes ritiene, in definitiva, che la concreta realizzazione di una scuola più inclusiva sia legato ad una revisione dell'attuale ruolo del sostegno a cui non dovranno più essere delegati "in esclusiva" i compiti di inclusione. Nella sua proposta egli prevede un organico funzionale all'inclusione con un certo numero di "'peer tutor', insegnanti specializzati esperti itineranti che aiutino in modo concreto i colleghi curricolari nell'usare metodologie didattiche inclusive efficaci". Così facendo si responsabilizzerebbe l'intero corpo docente nel promuovere una didattica dell'integrazione, senza più delegarla solo a qualcuno. Cfr. Ianes, D. (A cura di). (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Nuova edizione. Trento: Erickson.

[4] Sugli aspetti del Management organizzativo e strategico per una classe inclusiva vedi tra gli altri: Vasquez, A., & Oury, F. (A cura di). (2011). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Trento: Erickson; Canevaro, A., & Ianes, D. (A cura di). (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento: Erickson; Ianes, D., & Macchia, V. (A cura di). (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

[5] Sul concetto di "comunità di pratiche" e di "comunità di ricerca" che apprendono nell'ambiente scuola, vedi tra gli altri: Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci; Giaconi, C. (2012). *Nella comunità di Capodarco di Fermo. Dalle pratiche all'assetto pedagogico condiviso. Report di ricerca*. Roma: Armando; Fabbri, L. (2007). Comunit*à di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci; Alastra, V., Kaneklin, C., & Scaratti, G. (A cura di). (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.

[6] Sul tema della progettazione dell'offerta formativa e sul curricolo verticale nella e per la scuola inclusiva vedi: Moliterni, P. (2010). Progettazione dell'offerta formativa in una scuola inclusiva. In P. Crispiani (A cura di), *Il management nella scuola di qualità* (pp. 253-281). Roma: Armando; Capaldo, N. (2010). Dalle indicazioni al curricolo verticale: armonizzare, essenzializzare, partecipare. In P. Crispiani (A cura di), *Il management nella scuola di qualità* (pp. 282-308). Roma: Armando.

[7] Una figura chiave per la costruzione di un sistema inclusivo di scuola, attraverso progettualità che vedono anche un coinvolgimento delle famiglie dei soggetti da integrare e delle associazioni, nonché attraverso percorsi formativi specialistici per gli insegnanti in servizio e novizi e una definizione del curricolo verticale, è il dirigente. Per tali ragioni, il dirigente può, a buon diritto, essere considerato il regista-artefice di un progetto educativo-didattico inclusivo (Gatto, S. (2010). La prospettiva dei bisogni educativi speciali. In P. Crispiani (A cura di), *Il management nella scuola di qualità* (p. 376 e segg.). Roma: Armando.

[8] Il progetto, condotto dall'Università degli Studi di Bari Aldo Moro – Dipartimento jonico in "Sistemi giuridici ed economici del Mediterraneo. Società, Ambiente, Culture" è coordinato sul piano scientifico dal prof. Riccardo Pagano con la collaborazione, per la parte metodologica, della scrivente. Il Progetto è l'esito di una convezione per attività di ricerca e di formazione stipulata e sottoscritta dal Dipartimento jonico/UNIBA e dall' IC Leonardo da Vinci.

[9] Schiedi, A. (2010). La postura etnometodologica del ricercatore in campo educativo. In F. Damato, D. Salamida, A. Schiedi & V. Vinci, *La pratica di insegnamento. Nuovi percorsi di lettura* (pp. 88-139). Roma: Carocci; Schiedi, A. (in press). *La postura di ricerca in campo educativo. Aspetti, temi e questioni aperte*; Pagano, R., & Schiedi, A. (2010). "Leggere" la pratica educativo didattica. Categorie, aspetti metodologici e postura di ricerca. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e didattiche*, 9, 161-185; Schiedi, A. (2011c). La postura embedded di ricerca in campo educativo. *Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Salerno*, 2, 59-79; Schiedi, A. (2011b). Per una postura di ricerca autoetnografica in campo educativo. In R. Pagano (A cura di), *La Pedagogia generale* (pp. 281-328). Milano: Monduzzi; Pagano, R., & Schiedi, A. (2011). Il piano ontico del sapere pedagogico. Categorie

e postura di ricerca. In R. Roig Vila & C. Laneve (Eds), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación* (pp. 323-334). Marfil: La Scuola; Schiedi, A. (2011a). L'autoetnografia in campo educativo. Per una postura di ricerca ontologicamente fondata. In C. Gemma & R. Pagano (A cura di), *In principio…la ricerca. Temi e voci di un'esperienza di formazione* (pp. 167-174). Milano: FrancoAngeli; Pagano, R., & Schiedi, A. (2012). Understanding Educational Practice. Categories, Methodology and Posture of research. *Hayka*, 45, 44-59.

[10] Per un approfondimento di questo tema vedi: Schiedi, A. (2013). Il ruolo del ricercatore in campo educativo: questioni epistemologiche e metodologiche. In M. Attinà (A cura di), *Figure teoriche della pedagogia contemporanea. Transizione difficile e processi educativi*. Milano: Monduzzi Editoriale.

[11] Per un approfondimento delle differenze che intercorrono fra questi due generi narrativi, l'autobiografia e l'autoetnografia vedi: Roth, W. M. (Ed.). (2005). *Auto/Biography and Auto/Ethnography: Praxis of Research Method*. Rotterdam: Sense Publishers.

[12] Sulla autoetnografia come forma di ricerca narrativa personale nella quale l'autore esplora la sua esperienza con l'obiettivo di comprenderla attivando un confronto continuo tra prospettiva *insider* e *outsider*, tra se stesso e gli altri: Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733-68). (2nd ed.) Thousand Oacks, CA: Sage; Adams, T. E., Jones, S. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.

Bibliografia

Adams, T. E., Jones, S. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.

Alastra, V., Kaneklin, C., & Scaratti, G. (A cura di). (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A. (2016). L*a buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.

Canevaro, A., & Ianes, D. (A cura di). (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento: Erickson.

Capaldo, N. (2010). Dalle indicazioni al curricolo verticale: armonizzare, essenzializzare, partecipare. In P. Crispiani (A cura di), *Il management nella scuola di qualità.* 282-308. Roma: Armando.

Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research.* 733-768. (2nd ed.). Thousand Oacks, CA: Sage.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Ianes, D. (A cura di). (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. (Nuova edizione). Trento: Erickson.

Ianes, D., & Macchia, V. (A cura di). (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

Giaconi, C. (2012). *Nella comunità di Capodarco di Fermo. Dalle pratiche all'assetto pedagogico condiviso. Report di ricerca*. Roma: Armando.

Moliterni, P. (2010). Progettazione dell'offerta formativa in una scuola inclusiva. In P. Crispiani (A cura di), *Il management nella scuola di qualità* (pp. 253-281). Roma: Armando.

Pagano, R., & Schiedi, A. (2012). Understanding Educational Practice. Categories, Methodology and Posture of research. *Hayka*, 45, 44-59.

Pagano, R., & Schiedi, A. (2011). Il piano ontico del sapere pedagogico. Categorie e postura di ricerca. In R. Roig Vila & C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación.* 323-334. Marfil: La Scuola.

Pagano, R., & Schiedi, A. (2010). "Leggere" la pratica educativo didattica. Categorie, aspetti metodologici e postura di ricerca. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e didattiche*, 9, 161-185.

Roth, W. M. (Ed.). (2005). *Auto/Biography and Auto/Ethnography: Praxis of Research Method*. Rotterdam: Sense Publishers.

Schiedi, A. (2010). La postura etnometodologica del ricercatore in campo educativo. In F. Damato, D. Salamida, A. Schiedi & V. Vinci, *La pratica di insegnamento. Nuovi percorsi di lettura*. 88-139. Roma: Carocci.
Schiedi, A. (2011a). L'autoetnografia in campo educativo. Per una postura di ricerca ontologicamente fondata. In C. Gemma & R. Pagano (A cura di), *In principio…la ricerca. Temi e voci di un'esperienza di formazione*. 167-174. Milano: FrancoAngeli.
Schiedi, A. (2011b). Per una postura di ricerca autoetnografica in campo educativo. In R. Pagano (A cura di), *La Pedagogia generale*. 281-328. Milano: Monduzzi.
Schiedi, A. (2011c). La postura embedded di ricerca in campo educativo. *Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Salerno*, 2, 59-79.
Schiedi, A. (2013). Il ruolo del ricercatore in campo educativo: questioni epistemologiche e metodologiche. In M. Attinà (A cura di), *Figure teoriche della pedagogia contemporanea. Transizione difficile e processi educativi*. Milano: Monduzzi Editoriale.
Schiedi, A. (in press). La postura di ricerca in campo educativo. Aspetti, temi e questioni aperte.
Vasquez, A., & Oury, F. (A cura di). (2011). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Trento: Erickson.

Riferimenti normativi

Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative, Costituzione della Repubblica Italiana.
Nota Ministeriale n. 1551 del 27 giugno 2013.
Piano annuale per l'inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013.
Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.
Legge n. 170 del 2010, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
Nota Ministeriale n. 4274 del 4 agosto 2009, Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

SAGGI

La narrazione della storia professionale come risorsa pedagogica nel contesto lavorativo

di *Laura Selmo*
Università degli Studi di Milano Bicocca

Abstract

In un tempo come quello attuale sembra più che mai necessario riscoprire il significato del lavoro attraverso il riconoscimento delle storie di chi abita i contesti lavorativi e offrire ai lavoratori occasioni di formazione in cui far crescere l'*empowerment* professionale e organizzativo. In particolare, occorre riconoscere maggiormente il lavoro come esperienza formativa e la formazione come crescita lavorativa riposizionando all'interno del contesto lavorativo una formazione permanente che non si ripieghi sull'idea d'istruzione esclusivamente tecnica e specialistica, ma che si apra a tutte le dimensioni dell'individuo e che faccia riscoprire il desiderio di autorealizzazione che ogni uomo porta con sé. Aprire un orizzonte di senso in cui il lavoro e la professione diventino parte integrante della definizione di sé, significa cercare di attuare una formazione che offra spazi di confronto e scambio in cui la narrazione della propria storia professionale diventi una modalità attraverso cui riflettere e apprendere. L'ambiente di lavoro è infatti un intreccio di storie, ma esso rappresenta anche lo spazio di scrittura delle storie stesse. Allora perché non raccontarle e conoscerle e imparare da esse? Infatti dai bisogni formativi si riscontra la necessità di una ricerca sinergica di opportunità didattiche che sappiano favorire un apprendimento costruttivo, lungimirante e autoriflessivo (Mezirow, 1991/2003) e la narrazione della propria storia professionale sembra poter rispondere a queste urgenze. Infatti vi è un comune sentire che è quello di volere rintracciare il senso del lavorare nel tempo attuale. Spesso la domanda su cosa rappresenta il lavoro oggi accompagna la vita di coloro che abitano le organizzazioni. Allora forse occorre attribuire un significato che passa attraverso il vissuto esperienziale dell'individuo e che vada a costruire la sua storia dentro i confini labili e a volte indefiniti di vita lavorativa e vita personale a cui la società attuale ci ha abituati. Questo breve saggio vuole far emergere attraverso una trattazione teorica alcune riflessioni nate da esperienze formative in cui le storie professionali sono state poste al centro del processo di apprendimento-insegnamento.

In this time it is necessary to rediscover the meaning of work through the professional stories that offer educational opportunities for developing the empowerment of the individuals and the organizations. In particular it is important to recognize the workspace as educational experience to discover the desire of realization of individuals. In this way work becomes an essential part of self-definition and for this reason it is important to introduce different education practices which offer opportunities for reflecting and telling professional stories. Hence the organizations request an education that overcomes technical aspects and helps individuals to be more conscious of their experiences and capabilities. Indeed the work environment is a mix of stories, but at the same time it also represents the writing space of these stories. So why not using them for learning? Certainly it is necessary a synergistic survey of educational opportunities that encourage constructive learning and self-reflection (Mezirow, 1991/2003) and the professional stories seem to be able to respond to these emergencies. There is a common feeling that wants to understand the meaning of work in the present time. What represents the work today? Maybe it is required to give a meaning of work that is built on the experience inside the organizations and on the recognising personal and professional life as important factors. Organizations need educational practices that permit individuals to learn from their experience and to became more conscious of themselves and their competences; instead individuals need spaces where sharing their knowledge and their experience for improving their skills and their capabilities.

Moreover individuals wish to reflect on their professional stories to be aware of possibilities to improve themselves and to reach their realization. This theoretical essay describes some reflections emerged from educational experiences in different working environments where professional biographies were used as methodology to learn and to reflect.

1. Introduzione

Il contesto lavorativo, in primo luogo, è costituito dagli individui che lo abitano e dalle loro storie. Il più delle volte, però, questo viene trascurato o tralasciato, snaturando il lavoro e l'ambiente lavorativo stesso, creando insoddisfazione, frustrazione e demotivazione. Il tempo del lavoro occupa molto della vita, e allora perché non riscoprire il significato del lavoro attraverso il riconoscimento delle storie di chi abita il contesto lavorativo? Perché non offrire ai lavoratori occasioni di crescita e formazione in cui narrarsi per riscoprirsi e per dar modo all'organizzazione stessa di conoscere meglio chi vive il proprio ambiente e cercare di valorizzare le peculiarità e le competenze di ognuno in un'ottica di *empowerment* professionale?

Questo breve saggio vuole approfondire queste tematiche sia attraverso una trattazione teorica sia attraverso una riflessione esperienziale di raccolta di storie professionali.

2. Quale formazione nei contesti lavorativi di oggi?

La società attuale richiede, attraverso ritmi accelerati, una conoscenza e un sapere sempre nuovi. Questo di conseguenza rende necessario un apprendimento permanente che permetta di affrontare i continui e repentini cambiamenti a cui l'individuo del nostro tempo è sottoposto. E proprio per far fronte a queste nuove esigenze, nasce nel campo pedagogico la necessità di interrogarsi su quale sia effettivamente la formazione che risponde ai bisogni attuali dell'individuo. Infatti la nascita di nuovi campi sia di sapere che lavorativi impongono, da un lato, la necessità di acquisire conoscenze e competenze utili allo svolgimento della professione, dall'altro portano l'uomo a una ricerca continua di equilibrio fra il suo sé personale e il suo sé professionale. Questa permanente necessità di una ridefinizione del proprio ruolo all'interno della società e della propria professione, lo rendono sempre più vulnerabile e in perpetua domanda riguardo a cosa fare e dove dirigersi. La mancanza di punti fermi stabili a cui riferirsi rendono necessario innanzitutto l'acquisizione di strumenti nuovi volti a supportarlo e orientarlo nel suo vivere e nel suo apprendere (Alessandrini, 2013). Spesso ci si trova infatti a dover governare l'inatteso e questo comporta "lo sviluppo di competenze connesse alla rapida intercettazione dei problemi" (Bodega & Scaratti, 2013, p. 137) e alla presa delle decisioni nel qui ed ora.

Per far fronte a tutto questo non può bastare una formazione che sia solo addestramento o istruzione, ma occorre pensare seriamente a un'educazione permanente che sostenga e accompagni l'individuo lungo tutto l'arco della vita, in tutte le sue esigenze e che gli dia modo di imparare ad apprendere e di poter comprendere il suo potenziale e le sue possibilità (European Commission, 2011; OECD, 2011). Pertanto, occorre riposizionare anche all'interno del contesto lavorativo una formazione permanente che non si ripieghi sull'idea d'istruzione esclusivamente tecnica e specialistica, ma che si apra a tutte le dimensioni dell'individuo e che faccia riscoprire il desiderio di autorealizzazione che ogni uomo porta con sé. Come sostiene Mortari (2013) riprendendo il concetto di *telos* di Epitteto, infatti, la formazione deve essere un "processo di continua autoindagine, perché è nel valutare criticamente i propri pensieri, svelando di essi la natura costruita ed esplicitando di ciascuno le relative implicazioni performative, l'essere umano trova lo spazio per l'esercizio della sua liberà" (p. 65).

Occorre riportare all'attenzione del *Lifelong Learning* la dimensione del desiderio di essere e di diventare che ogni individuo ha in sé fin dalla nascita e che lo spinge a cercare la sua strada e il suo

posto all'interno della società. Vi è la necessità di porre la formazione permanente in una prospettiva che tenga in considerazione l'idea di realizzazione e di passione del vivere che garantisce a ogni uomo la pienezza dell'esistenza (Selmo, 2015; 2016).

Mortari (2013), riprendendo Lévinas, sostiene che "non si vive nella forma leggera del vento che soffia libero da ogni responsabilità, ma si vive con l'ingombro del dover dare forma al proprio esser-ci, dando corpo ai propri desideri e insieme tenendo conto delle risorse e delle forze che premono nel contesto in cui si agisce" (p. 36).

Tutto questo va portato dentro gli ambienti lavorativi. Il lavoro come esperienza formativa e la formazione come crescita lavorativa passa quindi attraverso la soggettività di ogni individuo che cerca di trovare parte di sé dentro quello che fa e che vive. Aprire un orizzonte di senso e significato in cui il lavoro e la professione diventino parte integrante della definizione di sé, significa ridare voce all'individuo stesso che nel raccontarsi, si forma, si scopre o riscopre dentro la propria organizzazione, oppure si apre al cambiamento, al nuovo, nella ricerca reale di sé e del proprio realizzarsi attraverso la sua storia. Si sente infatti la necessità di raccontarsi per riappropriarsi di ciò che nel tempo si è tralasciato, oppure per aprirsi al nuovo, all'inedito. "A ognuno è chiesto […] di mobilitare un'attitudine a produrre conoscenze in situazione, provando a ri-inventare il proprio percorso lavorativo, senza perdersi" (Bodega et al., 2013, p. 135). Il contesto lavorativo e l'organizzazione del lavoro sono da sempre terreni impervi e difficoltosi perché tengono insieme diversi aspetti spesso tra di loro contrastanti, quali gli interessi dell'azienda, ma anche del lavoratore, la pianificazione, il profitto, la gestione, ma anche le funzioni, i ruoli, le attività, le mansioni, come quindi riunire le necessità delle organizzazioni e le necessità degli individui? Ricordando che le organizzazioni prima di tutto sono costituite da individui e non da funzioni e che le attività esistono perché esiste l'uomo con la propria storia singolare e individuale, occorre ribaltare la prospettiva con cui si guarda al lavoro, riposizionando al suo interno l'esistenza dell'individuo e il suo sviluppo umano (Alessandrini, 2004; 2013).

Il lavoro è nella storia di ognuno, è ciò che traduce in azione le capacità, è ciò che assegna una professione e un ruolo sociale. Il lavoro è quindi un terreno importante e significativo, soprattutto nella ricerca della propria identità. Bisogna analizzare l'organizzazione "per *processi*, posizionandosi all'interno del flusso di esperienza, cioè prendendo posizione e attribuendo senso a ciò che succede: da un lato è il soggetto che, interpretando e cercando di scegliere le ambiguità fisiologicamente presenti, attiva l'ambiente, quindi organizza un mondo fra altri possibili; dall'altro l'*ambiente* così attivato retroagisce con i suoi vincoli e opportunità sul soggetto" (Bodega et al., 2013, p. 134). Occorre allora rivedere il lavoro come campo esperienziale che consente di essere, diventare e fare così da poter scrivere la propria storia in un'ottica di desiderio di realizzazione. Spostare lo sguardo sull'individuo significa innanzitutto ridargli voce per esprimersi e per ritrovare la sua identità e collocazione nella realtà sociale ed organizzativa attuale in continua mutazione e trasformazione.

Infatti "la domanda sul senso della propria identità, sugli orizzonti della propria azione, sulle condizioni e i limiti incontrati e su come oltrepassarli, alimentano un desiderio di ricerca e di conoscenza" (Bodega et al., 2013, p. 134), questo percorso euristico allora va sostenuto con una formazione che esorti l'auto-indagine sul significato attribuito alla propria vita professionale dentro l'organizzazione. Quaglino (2004) ci ricorda che "*autos* è innanzitutto l'identità a sé, al proprio riconoscersi, al proprio farsi e disfarsi" (p. XX) ed "è anche *telos*, ciò che spontaneamente muove nella realizzazione della propria naturalità" (Quaglino, 2004, p. XX).

Inoltre gli individui "hanno bisogno innanzitutto di sentirsi ascoltati, riconosciuti e rispettati; è questa la condizione perché percepiscono di poter mettere in gioco le loro capacità di apprendimento" (Mortari, 2013, p. 54).

Ripensare alla formazione nel tempo attuale, pertanto, significa rimettersi in gioco in una ricerca sinergica di opportunità didattiche che sappiamo favorire un apprendimento costruttivo, lungimirante e autoriflessivo (Mezirow, 1991/2003), offrendo anche spazi e tempi per conoscersi, riflettere e narrare la propria storia e apprendere da essa. La mente infatti è dotata di una particolare processualità riconducibile a un pensiero riflessivo-narrativo che sembra promuovere l'apprendimento, gli individui

infatti "imparano non tanto accogliendo ciò che è nuovo, quanto mettendosi alla prova con le risorse personali, culturali e professionali e riflettendo sui propri comportamenti" (Cunti, 2014, p. 40).

Infatti la riflessione risulta essere in questo momento la modalità più adeguata per formare gli individui a un apprendimento continuo che li porti a sviluppare la capacità critica di analizzare le diverse esperienza e di imparare da esse. Infatti "la riflessione è processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato" (Mezirow, 1991/2003, p. 106). Il formatore e il formando, inoltre, devono saper lavorare in continua interazione e scambio, costruendo insieme il processo formativo e l'apprendimento che ne deriva. Per fare tutto questo occorre innanzitutto ripartire dalle storie di coloro che abitano i diversi contesti lavorativi. L'ambiente di lavoro è infatti un intreccio di storie, ma esso rappresenta anche lo spazio di scrittura delle storie stesse. Allora perché non farle "dispiegare" come momento di formazione del lavoratore che attraverso il narrarsi si appropria di sé e del proprio percorso professionale che l'ha determinato fino a quel momento? Serve allora fare il punto della situazione e del proprio andare; occorre fermarsi, riflettere e tradurre i pensieri in narrazione affinché si ritrovi il senso del viaggio.

La formazione che pone al suo centro le narrazioni diventa strumento in grado di supportare sia gli individui nel loro vivere dentro l'organizzazione sia i processi organizzativi nel loro ordinario svolgersi e nei momenti di trasformazione.

3. Formarsi attraverso la narrazione della biografia professionale

L'interesse per il pensiero narrativo e per le biografie (Bruner, 1990/1992; Castiglioni, 2008; Demetrio, 1996; 1999; Knowles, 1989/1996; Mortari, 2003; 2006; 2009) come modalità formativa e di ricerca è abbastanza recente, anche se il pensiero narrativo è da sempre un modo universale per organizzare l'esperienza umana.

La narrazione aiuta a scoprirsi e conoscersi, ascoltandosi, interrogandosi e guardandosi. La caratteristica principale della formazione narrativa è quella che gli individui con il loro raccontarsi diventano protagonisti attivi del processo educativo e dettano il contenuto e la modalità della formazione. Il narrare la storia professionale attraverso la ricostruzione del proprio percorso, in una sorta di ri-appriopriazione delle proprie esperienze e del proiettarsi verso il futuro, diventa infatti l'oggetto e il metodo della formazione. Ogni storia dopo essere stata analizzata ed elaborata in maniera introspettiva viene strutturata attraverso la forma del racconto. In questo modo diventa condivisibile con coloro che vivono la stessa realtà organizzativa, che a loro volta si ritrovano coinvolti avendo vissuto e lavorato nel medesimo contesto. In questo intreccio di esperienze si costruisce un sapere, si condividono emozioni e si sviluppano piani d'azione riguardo la propria professione e il suo interagire con l'organizzazione. "L'uomo ha bisogno di un racconto interiore" (Bochicchio, 2011, p. 106) che lo colleghi anche al mondo sociale e del lavoro. Il raccontarsi consente di interrogarsi e progettare allo stesso tempo, assumendo così una valenza formativa e trasformativa che passa attraverso la presa di coscienza del soggetto di fronte alla sua storia. È un'attività interiore che genera un processo formativo di analisi dei propri vissuti esperienziali all'interno della propria contesto lavorativo. In primo luogo la narrazione rimanda alla rievocazione degli eventi significativi che comportano l'andare dentro la memoria, nel passato, alla ricerca di episodi, eventi, esperienze significative, per poi passare all'elaborazione e alla comprensione attraverso l'attribuzione del significato. Questo lavoro d'investigazione maieutica rappresenta un processo di creazione e analisi della propria identità personale e professionale, al fine sia di fare il punto della situazione di fronte al percorso fatto, sia di progettare il proprio futuro (Selmo, 2016). Questo processo introspettivo obbliga a fermarsi e riflettere per comprendere meglio la propria storia. Inoltre la scrittura, insieme alla sua narrazione diventa modalità di autoanalisi dei propri pensieri e delle proprie emozioni che sono state tradotte in azioni che hanno preso forma, a loro volta, dentro le parole che le descrivono. In un lavoro di auto-indagine conoscitiva e quasi clinica l'individuo andando presso di sé produce

un movimento di autoriflessione che non rimane statico, ma diventa dinamico dentro il fluire del raccontare. Esso diviene quindi gesto di cura su di sé e per sé (Demetrio, 1996; Mortari, 2006; 2013; 2015). Il narrare è formativo nel senso che le persone attraverso le loro parole danno forma ai loro corsi, ricorsi e a ciò che ha lasciato traccia nel loro percorso. Ogni esperienza, incontro, emozione, momento hanno determinato un apprendimento che viene portato con sé e che genera una trasformazione. Questo porta alla formazione di sé e del proprio mondo, rendendo le storie di ognuno uniche e irripetibili. "Ognuno di noi non è altro che un racconto al quale aggiunge ogni giorno qualcosa di nuovo" (Demetrio, 2012, p. 28). La bellezza del racconto sta nel fatto che mai uno sarà uguale a un altro, perché ognuno parla di sé e del proprio modo di vivere ed interpretare la realtà vissuta. La narrazione consente di attribuire significati al proprio essere e agire e soprattutto permette di prendersi cura di sé, sviluppando la capacità autoriflessiva e di dare ascolto a se stessi. Per questo motivo l'atto del narrare risulta estremamente educativo e formativo in quanto rimanda alla scoperta di sé e della propria storia dal punto di vista sia interno che esterno, interno nel senso che colui che narra descrive il suo punto di vista attraverso le sue parole, mentre colui che ascolta interpreta attraverso il suo modo di essere e di leggere dentro la storia narrata. Le narrazioni allora assumono nella ricerca educativa particolare rilevanza in quanto agevolano la ricostruzione della propria identità attraverso il proprio raccontarsi. Come infatti spiega chiaramente Mancino (2012) "ciò che avviene ed è avvenuto risorge, quando si fa narrazione, e si dispone ad una riconfigurazione capace di creare legami di tempo e di senso. Tali legami costituiscono la possibilità, per la narrazione, di divenire, a sua volta, esperienza di senso, di formazione, generando forme di conoscenza e quindi momenti epistemologici ma anche domande e interpretazioni ovvero interessi euristici" (p. 222). L'individuo ha bisogno di comprendere l'esperienza per poter mettersi in azione e poter fare (Mezirow, 1991/2003) e allora diviene importante offrire gli strumenti adeguati per poter capire e approfondire quanto vive e fa. Occorre mettere a disposizione metodologie che consentano di ricercare la conoscenza del proprio esperire, scoprendo in profondità il significato da dare al proprio divenire a livello individuale, professionale e sociale. La formazione ha il compito di predisporre *setting* in cui l'individuo possa aver modo di narrarsi e leggere dentro la sua storia, facendo emergere le sue caratteristiche, le sue potenzialità, ma anche i suoi desideri e i suoi sogni. Lasciare spazio ai desideri significa dar voce e smuovere la fantasia e la creatività per riprendersi in mano la propria esistenza. La formazione in questo modo si manifesta nella sua forma generatrice di cambiamento e trasformazione dell'individuo (Mezirow, 1991/2003). Ma tutto questo come si colloca dentro le organizzazioni? Da alcuni anni nuovi paradigmi di pensiero attorno alla formazione da attuare nei contesti organizzativi si sono sviluppati e hanno elaborato pratiche che utilizzano la narrazione come strumento d'apprendimento e di crescita individuale e professionale, o come facilitatore nei processi di cambiamento e sviluppo organizzativo (Castiglioni, 2008; Cunti, 2014; Demetrio, 1995; Fontana, 2009; Kaneklin & Scaratti, 1998; Mortari, 2003; 2006; 2009). Le principali metodologie sono: le interviste narrative; le autobiografie e biografie professionali; il diario di bordo e le comunità di pratica. Sono tutte modalità che hanno come obiettivo principale quello di consentire agli individui di progettare e procedere in modo maggiormente consapevolmente e responsabile la propria vita personale e professionale, sapendo sia porre le domande giuste a se stessi e al contesto in cui si è inseriti sia trovare le risposte di senso al proprio cammino esistenziale. Del resto infatti come dice Cunti (2014) "la narrazione, grazie alla sua funzione ermeneutica e costruttiva, rappresenta uno strumento insostituibile per costruire l'identità professionale e un mezzo privilegiato per osservarsi, comprendere, riorganizzare e rinventare se stessi in funzione dei cambiamenti e delle circostanze interne ed esterne" (p. 121). Proprio per questo la caratteristica principale della formazione che pone al suo centro la narrazione è quella di andare a costruire delle solide fondamenta di conoscenza di sé, ma anche del proprio vissuto emozionale e volitivo in modo che svolgano la funzione d'incoraggiamento e di motivazione verso il proprio procedere dentro l'organizzazione, come persone e professionisti. Infatti "l'azione formativa come narrazione è chiamata a prefigurare condizioni all'interno delle quali sia possibile e realistico sperimentare transazioni e negoziazioni" (Scaratti in Kaneklin et al., 1998, p. 51) fra il sé e il contesto organizzativo. Partire dal racconto delle

pratiche professionali significa addentrarsi in un terreno ricco di saperi impliciti ed espliciti che accompagnano il lavoratore dentro la sua quotidianità e il suo agire. Andare ad approfondire ciò che avviene nel passaggio da pensiero ad azione nell'ambito lavorativo, attraverso le narrazioni, significa infatti "chiamare in causa una molteplicità di fattori di tipo interno ed esterno al soggetto" (Cunti, 2014, p. 44), quali, da un lato, le conoscenze ma anche le motivazioni e dall'altro, le sollecitazioni che provengono dal contesto che si intrecciano con i fattori interni in un'interazione continua. La riflessione che il raccontare innesca conduce alla riscoperta dei percorsi fatti che hanno determinato delle scelte che sono diventate azioni "in modo da costruire una sorta di *mappatura* delle strade che collegano il pensiero e l'azione, affinando il proprio senso di orientamento e rafforzando la capacità di controllo sulla realtà" (Cunti, 2014, p. 45). È importante quindi che questo lavoro di sguardo in profondità su ciò che lega il cognitivo, il volitivo, l'emozionale e il comportamentale diventi una costante nella vita personale e professionale, per poter effettivamente sostenere l'uomo nella costruzione del proprio progetto esistenziale. Occorre allora imparare a riflettere attraverso la narrazione a se stessi e agli altri per divenire maggiormente consapevoli e coscienti riguardo alle scelte da fare e le azioni da compiere. Siamo quindi di fronte a un apprendimento continuo e permanente che da un lato si arricchisce attraverso le esperienze e le conoscenze che da esse derivano, dall'altro deve saper orientare nel fluire delle situazioni e azioni che il contesto e la vita stessa pone di fronte. C'è quindi bisogno di un imparare che guidi nella determinazione della propria identità reale che riassuma in sé la personale e professionale in modo da trovare il senso vero da dare alla propria esistenza riconoscendosi effettivamente in essa a livello di pensiero, emozioni e azioni. Ora addentriamoci nelle pratiche di racconta delle narrazioni professionali per vedere in generale quale potenzialità possono offrire sul piano formativo e d'*empowerment* dell'individuo.

4. Fra pensieri e parole: l'esperienza di chi raccogliere le storie professionali

Le riflessioni che seguono sono il frutto di diverse esperienze formative in alcuni contesti lavorativi, in particolare quello sanitario, universitario e scolastico, in cui la narrazione delle storie professionali è stata posta al centro come inizio del processo educativo e di apprendimento. Quando si attua una formazione che parte dal raccontarsi, ci si accorge che all'inizio c'è stupore e titubanza, poi successivamente le persone si aprono a questa esperienza e desiderano parlare, narrarsi, esprimersi. La parola infatti diventa espressione di sé e del proprio mondo, la parola passa dal dentro di sé al fuori, come un fiume in piena. Fermare il suo continuo divenire è impossibile: lei defluisce rapidamente e si esprime. La narrazione che ne deriva consente di dare senso alle parole e da lì senso al vissuto. Dare senso alle parole significa dare senso, nel nostro caso, al percorso professionale all'interno di un'organizzazione. Rappresenta un momento di sospensione per riappropriarsi di ciò che la routine, l'abitudine non fanno più cogliere. Occorre fare il punto, capire da dove si viene, dove si è arrivati, per poi comprendere la meta, calibrare le forze, indirizzare i passi e alzare lo sguardo. Le parole e lo sguardo si intrecciano alla ricerca del senso da dare al viaggio. Lo sguardo che interroga, che scava, che cerca nelle pieghe del passato, ma nello stesso tempo si innalza fermo e deciso verso il futuro. Questa ricerca di senso al proprio percorso ancora in divenire sospeso fra l'oggi e il domani, fa sorgere spontaneamente le domande: a che punto sono? Perchè sono ancora qui? Ed ora dove voglio andare? Come prosegue il mio viaggio all'interno di quest'organizzazione? Sembra che l'esigenza primaria sia quella di "fare il punto" per ritrovarsi e soprattutto ridare significato al proprio agire e alla propria professione. Fare il punto significa andare indietro per risistemare e lanciarsi in avanti per progettare nuovi obiettivi. Il tempo per l'essere umano è determinante, scandisce la vita di ognuno di noi indissolubilmente senza tregua. A un certo momento pertanto occorre fermarsi, ascoltarsi e prendersi cura di sé per ritrovarsi. Narrarsi nel nostro caso significa ricercare se stessi dentro la propria professione, facendo chiarezza su ciò che essa ha dato o sta dando in termini di crescita, trasformazione e realizzazione. Il percorso fatto fino a questo momento cosa mi ha fatto diventare? E ora come voglio proseguire? Attraverso la narrazione si narra di sé, delle tappe che

hanno segnato il cammino professionale e non solo. Il più delle volte la vita professionale si interfaccia con quella personale. Una va a incidere sull'altra e viceversa. Molte scelte ed esperienze sono state fatte in relazione al connubio fra vita personale e lavorativa. Per questo non bisogna mai dimenticare che all'interno di un'organizzazione operano prima le persone e poi lavoratori. Il loro modo di essere, di fare, di vivere incide notevolmente sul proprio lavoro. Lo sguardo e le parole a volte si fanno malinconici, altre volte piene di speranza e allegria. Il problema maggiore rimane quello di far recepire i bisogni, i disagi e i desideri emersi attraverso l'ascolto delle narrazione all'organizzazione che spesso tende a non riconoscere appieno il valore di quanto raccolto e si pone in un atteggiamento di resistenza o a volte di indifferenza.

Nelle organizzazioni oltre al tempo, sempre più insufficiente, mancano soprattutto occasioni per riflettere, confrontarsi con gli altri e dare spazio alla singolarità e alle idee di ognuno. In un tempo in cui la comunicazione è diventata una dei fattori chiave per stare sul mercato, sembra che invece all'interno delle organizzazioni spesso non sia realmente presente, ma il più delle volte lo sia solo formalmente. Allora occorre aprirsi dei varchi d'incontro, d'interazione, di messa in comune dei propri saperi, dei propri desideri, delle proprie idee, ma anche delle proprie delusioni, tristezze e paure. Occorre ammettere le proprie fragilità e i propri limiti. Occorre superare l'idea di uomo invincibile, brillante, competitivo e a volte anche un po' arrogante e guardarsi tutti in faccia e scoprirsi tutti vulnerabili e impauriti di fronte a un'attualità incomprensibile, incerta e spesso incontrollabile. Allora occorre lavorare con le persone e per le persone, per trovare nuovi spunti, nuove vie da seguire e da scoprire, per inventarsi la vita professionale e nuove organizzazioni, cambiando magari anche un poco la società.

Nascono così nuove sfide che toccano l'intero impianto della formazione dentro le organizzazioni.

Quaglino già nel 1985 parlava di formazione per competenze (formazione per l'organizzazione), formazione per il cambiamento (la formazione in organizzazione) e formazione per lo sviluppo personale (la formazione oltre l'organizzazione), oggi si può dire che questi tre diversi tipi di formazione devono coesistere insieme più che mai, perché uno da solo non può sopravvivere senza gli altri e viceversa. La richiesta che viene fatta nel tempo attuale è, infatti, quella di una formazione che copra a tutto tondo l'esistenza dell'individuo e il suo essere nel mondo. L'individuo ha bisogno di sapersi muovere contemporaneamente in diversi campi, quello esistenziale innanzitutto, ma anche quello sociale e quello professionale. Non ci può essere più una distinzione netta, ma occorre legare insieme i diversi aspetti per poter vivere in una realtà come la nostra. Occorre comprendere che l'individuo quando entra in un'organizzazione non porta solo competenze e conoscenze, ma porta soprattutto se stesso e la sua personalità. Inoltre se il lavoro viene riconosciuto come una modalità per la realizzazione di se stessi e nel contempo anche modo per partecipare a migliorare la società in cui si vive, ben capiamo quanto le caratteristiche personali, motivazionali, volitive ed emozionali, oltre che professionali, siano aspetti veramente importanti dentro l'organizzazione e su questo quanto ancora occorre fare per essere comprese come tali nella mentalità delle organizzazioni stesse (Alessandrini, 2004; 2013). Le storie professionali rappresentano il tessuto esperienziale e d'apprendimento sia per l'individuo che per l'organizzazione stessa. Occorre pertanto trovare degli spazi di condivisione e di valorizzazione al fine di poter costruire percorsi che siano sia formativi che motivazionali. Conoscere le storie significa infatti poter determinare potenzialità, competenze e criticità su cui poter operare per sviluppare e migliorare, non solo le *performances*, ma soprattutto la vita lavorativa, fatta di quotidianità, relazioni, timori, speranze, stanchezze, delusioni ed euforie.

Spesso le persone dicono di non essere capite, comprese e questo le scoraggia e demotiva. Si scontrano con realtà organizzative che sono lontane da loro, non attente ai loro bisogni e alle loro richieste, vorrebbero essere maggiormente ascoltate. E allora ecco la sfida attuale della formazione dentro i contesti lavorativi: far riscoprire all'individuo il suo valore offrendogli l'occasione per ridefinire la propria identità e il proprio ruolo, attraverso la propria storia e fornendo alle organizzazioni modalità nuove che sappiano rendere il lavoro un'occasione reale di crescita e di realizzazione sia di loro stesse sia delle persone che le abitano.

Bibliografia

Alessandrini, G. (A cura di). (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini & Associati.

Alessandrini, G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.

Bochicchio, F. (2011). *Convivere nelle organizzazioni. Significati. Indirizzi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.

Bordogna, D., & Scaratti, G. (2013). *Organizzazione.* Milano: EGEA.

Bruner, J. (1992). *La ricerca di significato per una pedagogia culturale*. Torino: Boringhieri (Opera originale pubblicata nel 1990).

Castiglioni, M. (2008). *Fenomenologia e scrittura di sé*. Milano: Guerrini.

Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.

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

Demetrio, D. (A cura di). (1999). *L'educatore auto(bio)grafico. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Edizioni Unicopli.

Demetrio, D. (A cura di). (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

European Commission (2011). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive.*

Fontana, A. (2004). *Vivere in apprendimento nelle organizzazioni*. Firenze: Le Monnier Università.

Fontana, A. (2009). *Manuale di Storytelling*. Milano: Etas.

Kaneklin, C., & Scaratti, G. (1998). *Formazione e Narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.

Knowles, M. S. (1996) *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina (Lavoro originale pubblicato nel 1989).

Mancino, E. (2012). La narrazione come dialogo. In D. Demetrio (A cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 221-231). Milano: Mimesis.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina (Opera originale pubblicata nel 1991).

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carrocci.

Mortari, L. (2013). *Aver cura della mente*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

OECD (2011). *Education at a Glance*. OECD Indicators.

Quaglino, G. P. (1985). *Fare formazione*. Bologna: Il Mulino.

Quaglino, G. P. (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Scaratti, G. (1998). La formazione fra psicologia culturale e orientamento psicosociologico. In C. Kaneklin & G. Scaratti, *Formazione e Narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo* (pp. 21-57). Milano: Raffaello Cortina.

Selmo, L. (2015). Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo della crisi. *MeTis Rivista. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*, V, 1. Disponibile in: http://www.metis.progedit.com/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi.html.

Selmo, L. (2016). *Higher Education. Fra sviluppo di competenze e realizzazione della persona. Riflessioni e pratiche internazionali*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

BUONE PRASSI

Autobiografia e didattica universitaria per la formazione degli insegnanti: l'esperienza di un laboratorio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze

di *Giuliano Franceschini*
Università degli Studi di Firenze

Abstract

L'istruzione universitaria, in particolare quella riservata alla formazione delle professioni formative, attraversa un periodo di profondi mutamenti metodologici e organizzativi.

Il contributo presenta gli aspetti epistemologici e la struttura di un laboratorio autobiografico destinato agli studenti del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria realizzato presso l'Ateneo fiorentino. Lo scopo del laboratorio è quello di favorire la consapevolezza critica delle conoscenze pedagogiche e didattiche implicite nei ricordi scolastici degli studenti. Tali conoscenze, se non opportunamente analizzate, rischiano di trasformarsi in competenze didattiche irriflesse, spesso infarcite di stereotipi metodologici e pedagogici di senso comune. In questa prospettiva l'autobiografia si rivela uno strumento fondamentale per la formazione dei futuri docenti, in grado di collegare l'educazione interiore, la conoscenza di sé, con l'analisi dell'ambiente culturale nel quale lo studente universitario è cresciuto.

University education, especially the one relating to educational professions, is going through a period of important methodological and organizing changes. The University has assumed the characteristics of a mandatory segment of the education system, that is necessary for access to the most contemporary professions. This mutation leads to a redefinition of university teaching, its organization, the role and function of university teachers. The teaching organization of the degree course in primary education sciences has consolidated around three types of learning experiences: teaching in the classroom, teaching lab and internship.

The purpose of this paper is to show the epistemological aspects and the structure of an autobiographic workshop for students of the first Degree course in primary education sciences. The autobiographical method focuses on the subject in formation, on its uniquiness and autonomy, but also about relationships, often addictive, linking him to other persons with whom he grew up, to the institutions that have formed, to cultural incentives that have implicitly shaped him.

The aim of the workshop is encouraging the critical awareness of the educational knowledges related to scholastic memories of the students themselves. These knowledges however can turn into some unreflecting teaching skills, often characterised by methodological and teaching stereotypes of common sense. The will therefore evident is to foster in students the transition from previous educational knowledges dominated by cognitive and relational egocentrism to teaching skills based on intersubjectivity, on the empirical evidence of their effectiveness and awareness of the cultural roots of each methodology.

In perspective autobiography is a fundamental instrument for the training of the future teachers, able to connect the inner education, the self-knowledge, to the analysis of the cultural environment where undergraduates have grown.

1. Il quadro epistemologico di riferimento

Verso una fisica della formazione.

L'esperienza didattica universitaria di seguito descritta, si colloca all'interno di un quadro epistemologico generale che possiamo definire di fisica della formazione. L'espressione fisica della

formazione segnala la volontà di considerare i processi formativi come fenomeni fisici connotati dalla capacità di trasformare l'informazione in conoscenza disponibile all'uso, ovvero in competenze, abitudini mentali, atteggiamenti. All'interno della fisica della formazione gli elementi tradizionalmente considerati costitutivi, in senso statico, dell'evento didattico – il soggetto che apprende, l'oggetto di apprendimento, il soggetto che insegna, i mezzi di insegnamento, ecc., – sono considerati informazioni in grado di generare conoscenze nello spazio, nel tempo e nelle relazioni che caratterizzano i processi formativi [1]. In questa prospettiva la memoria, in particolare quella autobiografica, come vedremo più avanti, gioca un ruolo fondamentale.

L'analisi della trasformazione dell'informazione in conoscenza varia a seconda del sistema fisico considerato: il cervello, l'evento didattico, il contesto sociale. Si tratta ovviamente di tre sistemi fortemente connessi; tuttavia, data la loro diversità strutturale, il comportamento dell'informazione varia a seconda che si riferisca al tempo e allo spazio dei processi di apprendimento, a quelli dell'esperienza formativa di prossimità o a quelli del contesto macrosociale. Il dato autobiografico si presenta in questa prospettiva come sintesi soggettiva, fenomenologica, esperienziale, in grado di oggettivare la trasformazione dell'informazione in conoscenza disponibile all'uso e proprio per questo risulta connotato da forti potenzialità formative. I riferimenti scientifici di una simile impostazione di ricerca e dell'esperienza didattica di seguito descritta sono molteplici, con particolare attenzione alle ricerche afferenti agli ambiti delle neuroscienze (Al-Khalili & McFadden, 2014; Marraffa & Paternoster, 2012; Rivoltella, 2012), della didattica basata sull'evidenza (Calvani, 2012; Cottini & Morganti, 2015), dell'analisi sociale dei processi formativi (Luhmann & Schorr, 1999) e dell'autobiografia come strumento di formazione (Cambi 2005; Demetrio 1996).

L'evoluzione della formazione universitaria.

Nella società contemporanea il ruolo e le funzioni dell'istruzione universitaria hanno subito un profondo mutamento. L'università non è più un luogo di istruzione d'élite riservato alla formazione di alcune professioni tradizionalmente ritenute prestigiose né si occupa esclusivamente di ricerca teorica e applicativa, bensì, a seguito dell'evoluzione complessiva dei sistemi formativi, della crescita esponenziale delle conoscenze in tutti i settori disciplinari, della diffusione delle tecnologie dell'informazione, ha assunto le caratteristiche tipiche di un segmento obbligatorio del sistema formativo, necessario cioè per l'accesso alla maggior parte delle professioni contemporanee, da quelle infermieristiche a quelle culturali, industriali, ecologiche, educative, ecc. Questa mutazione comporta una ridefinizione profonda della didattica universitaria, della sua organizzazione, del ruolo e della funzione dei docenti universitari. Si tratta di una ridefinizione in chiave curricolare che, soprattutto nel primo segmento, quello triennale, o nei primi anni dei percorsi a ciclo unico come quello dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, può garantire un certo grado di continuità con la formazione secondaria, ormai non più esauribile nelle sole attività di orientamento, e una forte unitarietà nell'organizzazione didattica degli insegnamenti, in vista del raggiungimento di specifiche competenze culturali e professionali richieste dai settori del mercato del lavoro cui l'istruzione universitaria si rivolge. Si tratta pertanto di trasformare i tradizionali piani di studio degli studenti e la sequenza di insegnamenti offerti dall'università in un curricolo, ovvero in uno strumento formativo coerente e coeso, caratterizzato da una logica pedagogica e didattica pertinente con le esigenze formative degli studenti e con la natura delle competenze che si intendono sviluppare[2]. All'interno di una logica curricolare, il ruolo del docente universitario, solitamente connotato in senso esclusivamente istruttivo-trasmissivo, assume delle funzioni educative un tempo tipiche solo dei segmenti primari e secondari dell'istruzione, relative al rapporto tra formazione del soggetto e saperi, elaborazione dei progetti di vita, capacità e competenze individuali, desideri professionali e mercato del lavoro, ecc. Questa parziale secondarizzazione dell'istruzione universitaria impone una prospettiva curricolare evolutiva dell'istruzione universitaria che, per quanto rivolta a soggetti adulti, prevede comunque una loro trasformazione radicale: da studenti di scuola secondaria a studenti universitari a professionisti in grado di apprendere anche successivamente al conseguimento della laurea. Di nuovo emerge l'importanza dell'approccio autobiografico, che nel corso del presente

contributo verrà riferito in particolare alla formazione universitaria degli insegnanti ma, in prospettiva, può essere esteso a tutto il settore dell'istruzione universitaria.

2. Il contesto dell'esperienza: didattica e studenti universitari del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

L'organizzazione didattica del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, a seguito di un lungo percorso politico, pedagogico e amministrativo [3], si è ormai consolidata intorno a tre tipologie di esperienze formative: l'insegnamento d'aula, il laboratorio didattico, il tirocinio formativo. I criteri metodologici che regolano il funzionamento di queste tre esperienze possono essere così sintetizzati: la specificità metodologica, la coerenza pedagogica, la pertinenza con le caratteristiche dei soggetti cui sono rivolte. La specificità metodologica riguarda la necessità di riconoscere obiettivi e metodologie specifici per ognuna delle tre esperienze formative considerate. La coerenza pedagogica si riferisce all'importanza di considerare la connessione delle tre esperienze, che non è di natura strettamente deterministica bensì circolare e ricorsiva. La pertinenza riguarda invece la capacità di soddisfare le esigenze esplicite e implicite dei destinatari dell'offerta formativa. Nel presente contributo ci occupiamo in particolare dell'insegnamento di Didattica generale, del Laboratorio di Didattica generale e del Tirocinio formativo che gli studenti sono tenuti a compiere durante l'intero ciclo universitario.

L'insegnamento d'aula.

Per quanto riguarda l'insegnamento d'aula di Didattica generale, l'obiettivo principale è quello di introdurre gli studenti del primo anno del C.d.L. in S.F.P. al linguaggio, ai concetti fondamentali e agli strumenti tipici del discorso e della pratica didattici. Si tratta pertanto di un approccio storico, epistemologico, metodologico allo studio della didattica generale (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016), finalizzato a sviluppare negli studenti l'alfabetizzazione didattica strumentale e culturale necessaria ad interpretare e manipolare intenzionalmente l'evento didattico, in vista del raggiungimento di determinati obiettivi e attraverso un repertorio metodologico costruito sull'evidenza. Tale obiettivo può essere raggiunto attraverso molteplici metodologie didattiche: lezioni deduttive, in grado di presentare agli studenti le connessioni tra i concetti generali della didattica e le evidenze empiriche scolastiche; lezioni induttive, in grado di collegare la singolarità dei casi presi in esame con le categorie generali cui appartengono; lezioni storico-culturali, finalizzate a ricostruire, attraverso l'analisi di riferimenti autorevoli, l'evoluzione del discorso e della pratica didattici; lezioni storico-normative, introduttive allo studio critico delle Indicazioni nazionali 2012. Il termine lezione è usato in senso molto ampio, in realtà il ruolo del docente universitario non si esaurisce nella trasmissione di informazioni inerenti gli oggetti delle lezioni, ma soprattutto nell'attivazione di percorsi di ricerca individuali e di gruppo su argomenti specifici in rete utilizzando sia i dispositivi elettronici individuali sia quelli istituzionali offerti dall'ambiente universitario. In questo modo si aggiunge agli obiettivi prima elencati quello di alfabetizzare gli studenti all'uso delle risorse di rete in ambito educativo, avvicinandoli ai siti web, ai blog, alle riviste telematiche, ecc., specificamente rivolti al mondo dell'educazione scolastica anche in una dimensione internazionale. In questo approccio metodologico gli studenti sono sempre impegnati nella costruzione di prodotti – brevi elaborati, schemi, presentazioni *power point*, ecc. – che vengono condivisi tra tutto il gruppo d'aula e poi inseriti nella piattaforma *e-learning* istituzionale per raggiungere anche gli studenti che non possono frequentare assiduamente le lezioni. Non meno rilevanti gli incontri con esperti, insegnanti e rappresentanti dell'associazionismo scolastico, nonché la partecipazione a convegni e la visita a istituzioni di particolare interesse pedagogico e didattico. Al termine del corso di insegnamento ogni studente presenta una sintesi documentale delle esperienze cui ha partecipato che integra il colloquio sui testi d'esame in sede di valutazione finale. Questi brevi cenni relativi alla conduzione del corso d'aula vogliono evidenziare il passaggio della didattica universitaria dal modello trasmissivo al modello

della *sharing education*, basato cioè sulla condivisione tra tutti gli studenti iscritti al corso, organizzato dai docenti, delle conoscenze presenti in rete, nei testi di studio, negli ambienti professionali (Cecchinato & Papa, 2016; Khan, 2013).

Il laboratorio didattico.

Gli elementi costitutivi del laboratorio didattico sono rappresentati dall'oggettualità, dalla spazialità, dalla relazionalità e dalla produttività [4]: l'obiettivo è quello di produrre in piccoli gruppi di studenti e in spazi attrezzati degli strumenti didattici specifici. In relazione a questo obiettivo la specificità metodologica del laboratorio didattico è duplice: da un lato gli studenti sperimentano attraverso simulazioni, auto-casi, esercitazioni psicosociali, esperienze caratterizzate da forti analogie con le situazioni professionali tipiche della didattica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (Calvani, 2011; Castagna, 1991); da un altro lato gli studenti ricercano, costruiscono, adattano, strumenti didattici funzionali alla progettazione, alla documentazione, alla valutazione dell'evento didattico. Il ruolo di chi conduce il laboratorio, generalmente il docente universitario del corso e un insegnante tutor assegnato all'Università, è quello di progettare e condurre le esperienze di simulazione, sostenere i processi di ricerca e produzione di materiali, favorire la costruzione di un clima relazionale professionale, ovvero orientato al raggiungimento degli obiettivi previsti con la partecipazione attiva di tutti i membri. In queste condizioni il laboratorio si presenta come una simulazione protetta di situazioni problematiche che poi gli studenti dovranno affrontare nel lavoro quotidiano a scuola, negli incontri di progettazione, nelle riunioni con i genitori degli alunni, ecc. La valutazione del laboratorio tiene conto della qualità della partecipazione individuale e dei prodotti realizzati.

Il tirocinio formativo.

L'obiettivo del tirocinio formativo è quello di favorire il contatto, la conoscenza consapevole e la manipolazione intenzionale dell'ambiente e dell'evento didattici. Alla luce di questo obiettivo la specificità metodologica dal tirocinio formativo consiste nella produzione e nell'utilizzo di strumenti per l'osservazione sistematica e per la progettazione didattica nonché nella conduzione di attività didattiche nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria [5]. Particolare importanza assume in questo contesto l'utilizzo di strumenti multimediali per l'osservazione e l'analisi dell'evento didattico. Responsabili della conduzione del tirocinio formativo sono gli insegnanti tutor assegnati all'Università e gli insegnanti in servizio presso le scuole sedi del tirocinio, con la partecipazione dei docenti universitari in sede di progettazione e supervisione delle attività. Non meno rilevante il principio della gradualità delle attività di tirocinio sui cinque anni di corso: dalla formazione dei tirocinanti per piccoli gruppi di studenti in sede universitaria, alle visite guidate alle scuole accoglienti, alle prime attività di osservazione sistematica, alla progettazione didattica in collaborazione con gli insegnanti in servizio presso le scuole selezionate, alla realizzazione assistita di attività didattiche. Anche nel caso delle attività di tirocinio assume una particolare rilevanza l'utilizzo di dispositivi multimediali, in particolare la registrazione e l'analisi critica delle prestazioni degli studenti nelle classi selezionate, con particolare attenzione ai comportamenti comunicativi linguistici e pragmatici e alle modalità di conduzione delle attività didattiche progettate. La valutazione delle attività di tirocinio, essenziale ai fini dell'abilitazione all'insegnamento conseguita in sede di discussione di laurea, tiene conto delle qualità relazionali e delle capacità didattiche dimostrate dallo studente durante l'intero corso di tirocinio, nonché della qualità della produzione documentale attestante le esperienze didattiche realizzate.

Coerenza pedagogica tra insegnamento d'aula, laboratorio e tirocinio.

Le tre esperienze didattiche sinteticamente descritte, si rivelano efficaci strumenti di formazione didattica a condizione che siano legate da una profonda coerenza pedagogica e didattica di tipo circolare e ricorsivo, in grado di garantire l'unitarietà dell'esperienza formativa e professionale universitaria. Il loro legame non può essere dunque di tipo gerarchico o esclusivamente temporale bensì logico ed esperienziale, garantito dal rispetto delle specificità metodologiche prima accennate e dal-

la condivisione delle finalità generali e degli atteggiamenti metodologici da parte dei soggetti istituzionali responsabili: docenti universitari, insegnanti tutor universitari, dirigenti e insegnanti delle scuole sedi del tirocinio. Si rendono pertanto necessari incontri di formazione e di progettazione in comune tra tutti i soggetti istituzionali coinvolti, partendo dall'analisi congiunta delle finalità previste dal Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e dalle Indicazioni nazionali 2012 per la scuola dell'infanzia e la scuola del primo ciclo di istruzione. In questo modo, tramite la condivisione della progettazione delle attività di tirocinio e dei laboratori annessi ai vari corsi, è possibile comporre le esigenze formative generali, storiche ed epistemologiche, previste dagli insegnamenti generalistici, e quelle metodologiche e professionali, previste dagli insegnamenti specialistici, inerenti le didattiche disciplinari e speciali.

Pertinenza con le esigenze dello studente universitario in scienze della formazione primaria.

Nell'impianto epistemologico e metodologico appena presentato, lo studente non occupa la posizione statica del destinatario dell'offerta formativa ma concorre attivamente a determinarla. Il ruolo dello studente universitario è inteso in senso evolutivo ovvero soggetto a plurime transizioni ecologiche durante lo spazio e il tempo dell'esperienza universitaria che possiamo ricondurre a tre [6].

a) *Da alunno di scuola secondaria a studente universitario*. In questo caso si tratta di facilitare il passaggio da una gestione fortemente assistita dei processi di apprendimento tipica della carriera scolastica obbligatoria e secondaria a quella autonoma e partecipativa prevista dall'esperienza universitaria. A tal fine si rivelano molto importanti le attività di orientamento e il contributo degli studenti tutor, in grado di accompagnare le matricole nel processo di inclusione nell'ambiente universitario, con particolare attenzione all'uso delle risorse istituzionali materiali e immateriali e alla relazione con i docenti universitari. Si tratta di una transizione molto rilevante anche sul piano identitario e relazionale poiché per motivi macrosociali che non possiamo analizzare in questa sede, l'esperienza universitaria, prevista per un numero sempre maggiore di profili professionali, tende ad assumere una valenza di passaggio dalla fase tardoadolescenziale a quella della giovane maturità. Questa transizione, un tempo anticipata e collegata ad altre situazioni e istituzioni, comporta per l'istituzione universitaria l'assunzione di un ruolo educativo e pedagogico che compensa la perdita del primato di quello istruttivo, ormai condiviso con la rete e con le molte altre agenzie formative. Tutto ciò richiede un aggiornamento metodologico e relazionale profondo della professione del docente universitario, in parte già segnalata nelle sezioni precedenti del presente contributo. Il docente universitario contemporaneo non può competere con la qualità e la quantità dei contenuti presenti in rete (Serres, 2013), tuttavia, proprio in ragione di questa migrazione delle conoscenze negli ambienti elettronici, può assumere il ruolo di esperto nell'organizzazione funzionale degli apprendimenti, in vista del raggiungimento di precise competenze professionali connesse alla realizzazione dei progetti di vita degli studenti. In questo modo interviene anche e soprattutto negli atteggiamenti e nelle abitudini mentali degli studenti verso le conoscenze da apprendere. Ecco perché soprattutto negli insegnamenti dei primi anni dell'esperienza universitaria i docenti contribuiscono attivamente alla formazione dello studente universitario, inteso come nuova forma di identità, status, posizione sociale. Questa ridefinizione in chiave pedagogica del ruolo del docente universitario è particolarmente rilevante all'interno dei corsi di laurea destinati alla formazione degli insegnanti e, in generale, delle professioni formative, poiché consente agli studenti di riflettere su un'esperienza di transizione tipicamente formativa, con risvolti metodologici, identitari, sociali, presenti, con gradazioni diverse, anche nei gradi scolastici precedenti a quello universitario.

b) *Da studente universitario a studente-insegnante*. Lo studente universitario del C.d.L. in S.F.P. è impegnato in un corso di studi quinquennale finalizzato alla formazione culturale e professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. Si tratta dunque di un lungo percorso formativo specialistico, forse unico nel panorama universitario. Il riferimento professionale di fondo, quello dell'insegnante, non può essere considerato la meta finale del C.d.L. ma la costante culturale di tutti gli insegnamenti impartiti, il collante professionale che tiene insieme un numero assai elevato di discipline che altrimenti rischiano di disintegrare l'esperienza formativa universita-

ria. Lo studente universitario di S.F.P. deve essere incoraggiato a considerarsi come futuro insegnante fin dal primo anno di corso, non solo attraverso lo studio delle discipline generalistiche che ne connotano l'organizzazione ma anche con il contatto precoce e frequente con situazioni, esperienze, soggetti, in grado di avvicinarlo alla realtà professionale verso la quale si sta preparando. Ecco dunque l'importanza dei laboratori e delle attività di tirocinio, degli insegnanti assegnati all'Università e degli studenti tutor nella costruzione dell'identità professionale dello studente di S.F.P., uno studente-insegnante che nel giro di cinque anni sarà pronto ad assumere il ruolo di insegnante senza però abbandonare mai del tutto quello di studente. Lo aspettano infatti l'esperienza della formazione in ingresso, nel primo anno di servizio, e della formazione continua ricorrente, durante l'intero ciclo lavorativo.

c) *Da studente-insegnante a insegnante-ricercatore*. Nella fase terminale del percorso formativo universitario e, in particolar modo, in quella dedicata alla elaborazione della tesi di laurea e della documentazione delle attività di tirocinio, lo studente di S.F.P. dovrebbe maturare l'atteggiamento allo studio e alla ricerca didattica e pedagogica tipico dell'insegnante contemporaneo. In questa terza e ultima transizione, giocano un ruolo fondamentale i docenti scelti come relatore e correlatore della tesi di laurea, che hanno la possibilità non solo di orientare e guidare lo studente nel processo di ricerca sotteso alla elaborazione della tesi ma anche quella di tentare un bilancio finale, una riflessione conclusiva, ma aperta sull'esperienza formativa universitaria. Si tratta dunque di sviluppare un argomento, di realizzare una ricerca, alla luce di tutte le esperienze svolte nel quinquennio – con particolare riguardo alle conoscenze maturate dallo studio delle discipline oggetto dei corsi di insegnamento e alle competenze maturate nelle esperienze laboratoriali e di tirocinio – ma già appartenenti all'ambito del profilo professionale dell'insegnante. L'obiettivo è quello di rendere consapevole lo studente che con la conclusione del percorso universitario non si esauriscono i suoi impegni di studio bensì, una volta inserito nel contesto professionale, questi continueranno sotto forma di percorsi di ricerca, di aggiornamento e di formazione continua, necessari a svolgere una professione dal profilo professionale mutevole, cangiante, in relazione alla complessità degli eventi che deve presidiare.

Alla luce del quadro epistemologico citato in apertura e del contesto di riferimento appena descritto presentiamo l'organizzazione di un Laboratorio Autobiografico di Didattica Generale realizzato presso il corso di Didattica generale tenuto dallo scrivente con gli studenti M/Z del C.d.L. in S.F.P. dell'Università di Firenze.

3. Perché un laboratorio autobiografico: motivazioni, finalità generali, obiettivi

L'autobiografia come scelta educativa e didattica: uno sguardo complessivo.

All'interno della cornice epistemologica e metodologica presentata nelle prime due sezioni del contributo, dovrebbe risultare evidente l'importanza e la fecondità di un approccio didattico autobiografico nell'istruzione universitaria e, in particolare, in quella destinata alla formazione degli insegnanti. Innanzitutto il metodo autobiografico riporta l'attenzione sul soggetto in formazione, sulla sua unicità, identità e autonomia, ma anche sulle relazioni, spesso di dipendenza, che lo legano ad altri soggetti con cui è cresciuto, alle istituzioni che lo hanno formato, agli stimoli culturali che lo hanno plasmato anche in modo implicito. Tutto questo in un momento storico caratterizzato dall'esaltazione del narcisismo, dell'individualismo, dell'egocentrismo, indotti da un sistema culturale che tende pervicacemente verso il conformismo, la massificazione e la standardizzazione dei comportamenti. Momenti di riflessione autobiografica in età di studi universitari possono pertanto presentarsi come un efficace strumento di analisi critica dell'identità culturale degli studenti, dei loro comportamenti abitudinari, delle loro aspettative. Ecco dunque un primo, importante, scopo della scelta metodologica autobiografica direttamente riconducibile agli studi sul rapporto esistente tra autobiografia e formazione: la conoscenza, critica, di se stessi (Cambi, 2005; Demetrio, 1996). Conoscere, riflettere, ricordare, narrare le proprie vicende non per diffonderle, per esaltarle, per render-

le pubbliche, insomma non per farne l'ennesimo oggetto di godimento narcisistico o esibizionistico così diffuso nella cultura digitale contemporanea, ma piuttosto per osservarsi con discrezione, con dignità, in silenzio o comunque senza clamore; "Nell'avvertenza risolutiva che la vita interiore non è sezionabile in unità didattiche e, tanto meno, va confusa con una qualsiasi, aggiuntiva, 'materia di studio': essa va piuttosto avvicinata e ascoltata con discrezione, attenzione, rispetto" (Demetrio, in Antonietti & Triani, 2012, p. 76). Ecco allora un secondo, ugualmente importante, approdo della metodologia autobiografica, la riappropriazione del senso del tempo e dello spazio dell'esistenza, nelle sue connessioni spesso latenti tra aspetti anche molto distanti della propria esperienza di vita, nella prospettiva di cogliere i profondi legami esistenti tra esteriorità e interiorità. Non c'è nulla di terapeutico in tutto ciò, almeno non nel senso clinico-medico tradizionalmente associato al termine terapia, c'è invece l'invito a prendersi cura di sé, altro pilastro costitutivo dell'autobiografia come formazione (Cambi, 2010). E poi c'è l'educazione alla narrazione e all'ascolto, sempre però in situazioni di piccolo gruppo, protette, non invasive, discrete, che contemplano anche la scelta di non esporsi. La narrazione di sé, la consapevolezza delle proprie scelte, dei propri errori, debolezze e punti di forza: come è possibile tenere fuori queste dimensioni dalla formazione universitaria, ovvero nel momento in cui la persona in formazione gioca una delle sue ultime carte di scelta (Batini & Del Sarto, 2007)? Questo sul piano della formazione individuale e personale dello studente; tuttavia la scelta autobiografica ha ben altre ambizioni, essa si rivolge anche all'istituzione universitaria, sebbene indirettamente. La formazione universitaria di massa infatti, soprattutto se digitalizzata e organizzata dal punto di vista amministrativo in rigide prassi burocratiche, rischia di diventare disumana, riducendo lo studente a un consumatore di formazione, i docenti in professionisti della formazione incorporati nelle macchine che utilizzano per insegnare, i saperi in settori disciplinari organizzati in categorie amministrative che nulla hanno a che vedere con i loro statuti epistemologici, e così via. L'autobiografia, grazie alla sua capacità di sviluppare la consapevolezza critica dei rapporti esistenti tra contesto sociale e comportamenti individuali, tra conoscenze e comportamenti, tra saperi ed etica, ecc., può invece fornire gli strumenti intellettuali per intervenire anche sul funzionamento dell'istituzione. Uno studente consapevole è infatti uno studente partecipativo, costruttivo, propositivo, che interpreta pienamente il proprio ruolo sociale e culturale, che si sente parte integrante dell'istituzione universitaria e non semplice utente, in grado dunque di intervenire, nelle sedi e con le modalità adeguate, sul funzionamento dell'università stessa per migliorarla, pensando già alle generazioni successive di studenti.

L'autobiografia nella formazione dei docenti.

Le considerazioni appena proposte assumono un particolare valore se correlate con la formazione universitaria dei docenti. In particolare le motivazioni alla base della scelta metodologica autobiografica possono essere così sintetizzate: la volontà di sollecitare la riflessione sulle motivazioni, esplicite e non, alla scelta della professione docente; il riconoscimento delle specificità formative dello studente di S.F.P.; la necessità di sviluppare un atteggiamento professionale riflessivo e scientifico, alternativo alla didattica ingenua, retorica o di senso comune.

La scelta professionale.

Come vedremo più avanti, una delle prime questioni affrontate all'interno del laboratorio autobiografico riguarda le motivazioni che hanno spinto ogni singolo studente ad intraprendere la professione docente. *Perché volete fare gli insegnanti?* Questa semplice domanda apre immediatamente lo spazio della riflessione autobiografica. Chi ha dimestichezza con tale questione sa quanto siano ingenue le prime risposte, spesso inerenti una supposta predisposizione all'insegnamento o alla relazione con il mondo dell'infanzia. Si tratta dunque di sollecitare il superamento di stereotipi culturali e professionali ben sedimentati nella pedagogia di senso comune, per affrontare l'analisi delle contingenze storiche, culturali, economiche, politiche, soggiacenti alle scelte professionali in generale e a quelle formative in particolare [7]. Ecco il primo gradino dell'esperienza laboratoriale auto-

biografica: quali esperienze, quali incontri, quali informazioni hanno realmente determinato la scelta verso le professioni formative?

Uno studente molto particolare.

La specificità dello studente di S.F.P., che lo caratterizza in modo esclusivo rispetto agli studenti di tutti gli altri corsi universitari, consiste nell'enorme bagaglio di conoscenze informali, ingenue, empiriche, esperienziali, che ha già maturato rispetto agli oggetti degli insegnamenti del C.d.L. durante la sua lunga carriera di alunno. Ogni matricola del corso di S.F.P. ha infatti alle spalle circa 16 anni di esperienza scolastica: tre anni di scuola dell'infanzia, cinque di scuola primaria, tre di scuola secondaria di primo grado e cinque di scuola secondaria di secondo grado. Un bacino enorme di esperienze didattiche che se trascurato rischia di trasformarsi in riferimento irriflesso per la pratica didattica mentre, se opportunamente gestito, offre alla formazione universitaria un'occasione particolarmente utile all'apprendimento di abitudini mentali, atteggiamenti e comportamenti professionali riflessivi e scientifici. La finalità principale del laboratorio autobiografico è quella di partire dai ricordi scolastici degli studenti, in particolare da quelli legati all'esperienze scolastiche maturate nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, per arrivare all'utilizzo riflessivo, cioè consapevole, di strumenti professionali basati sull'evidenza, ossia sulla loro efficacia operativa comprovata da studi e ricerche sul campo. In questo modo, attraverso un'esperienza formativa autobiografica, vengono attivati alcuni principi fondamentali della didattica efficace: l'apprendimento significativo, attivo/applicativo, relazionale. Significativo perché legato all'analisi critica di contenuti pregnanti dell'esperienza scolastica degli studenti, ovvero a preconoscenze di tipo didattico e pedagogico maturate spontaneamente e spesso inconsapevolmente; attivo/applicativo poiché gli studenti sono impegnati a scoprire e costruire concetti e strumenti inerenti l'ambito professionale verso il quale si stanno formando; relazionale, perché l'apprendimento di gruppo è la dimensione principale intorno alla quale si sviluppa l'esperienza del laboratorio, favorendo in questo modo anche quelle competenze relazionali così importanti nel profilo professionale dell'insegnante.

Gli obiettivi del laboratorio.

Alla luce delle motivazioni, delle finalità generali e dei principi dell'apprendimento sopra citati, risulta evidente la volontà di favorire negli studenti il passaggio da preconoscenze didattiche dominate dall'egocentrismo cognitivo e relazionale tipico del neofita a competenze didattiche basate sull'intersoggettività, sull'evidenza empirica della loro efficacia e sulla consapevolezza delle matrici culturali di ogni metodologia. In particolare gli obiettivi specifici del laboratorio autobiografico possono essere così sintetizzati:

a) riflettere sulle relazioni esistenti tra contingenze storiche, sociali e personali, e scelte professionali;
b) riconoscere nei ricordi scolastici la struttura implicita dell'evento didattico; obiettivi, tempi, spazi, materiali, metodologia, contenuti, forme di valutazione;
c) costruire uno strumento di progettazione coerente con la struttura di un'attività didattica;
d) condividere il linguaggio, i concetti fondamentali, le indicazioni metodologiche, i contenuti didattici proposti dalle Indicazioni nazionali per i due ordini di scuola;
e) riflettere sul lavoro di gruppo in ambito didattico, con particolare attenzione alla valutazione delle dinamiche personali e interpersonali.

Articolazione del laboratorio.

Il laboratorio autobiografico è articolato in diversi incontri di formazione in presenza della durata di non più di due ore e da attività di studio e di ricerca in rete, partecipazione a forum, elaborazione di strumenti e relazioni di gruppo o individuali, corrispondenti al carico di lavoro di due crediti formativi che completano i crediti dell'insegnamento di Didattica generale. Conduttori del laboratorio sono il docente universitario del corso di Didattica generale e un insegnante tutor assegnato

all'Università. Ogni laboratorio è rivolto a gruppi di studio formati da non più di 15 studenti che vengono a loro volta organizzati in sottogruppi. Di seguito una descrizione sintetica della struttura di alcuni incontri in presenza, finalizzata a presentare la realizzazione concreta, didattica, delle argomentazioni pedagogiche finora esposte.

Perché insegnanti?

L'obiettivo principale dei primi incontri è quello di motivare gli studenti al lavoro tramite un'attenta definizione del contratto formativo d'aula, in base al noto principio dell'apprendimento secondo il quale uno studente informato degli scopi e delle metodologie del lavoro didattico tende ad impegnarsi con maggiore intensità. Il secondo obiettivo consiste nella creazione di un clima relazionale cooperativo, basato sul principio dell'interdipendenza positiva. I piccoli gruppi potranno formarsi spontaneamente con l'unico criterio della eterogeneità, laddove presente, dei livelli di competenza didattica; questo criterio è reso necessario dalla frequente presenza nei corsi di S.F.P. di studenti già in servizio nella scuola a tempo determinato o indeterminato. Tale criterio vuole trasformare questa eterogeneità in risorsa favorendo forme di apprendimento tutoriale. Una volta formati i gruppi si passa alla condivisione della consegna di lavoro che può essere così sintetizzata: ogni studente illustra al gruppo cui appartiene le motivazioni che lo hanno spinto ad iscriversi al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, ogni gruppo elabora una breve scheda in grado di sintetizzare le motivazioni espresse.

Questo lavoro di gruppo consente un primo approccio alla metodologia autobiografica, poiché lo scopo che si prefigge è quello di favorire la consapevolezza della complessità delle scelte di studio e professionali, i loro legami con la propria storia famigliare, il ruolo dei condizionamenti culturali in età evolutiva, la presenza di eventuali stereotipi culturali ricorrenti.

Ricordare la scuola.

Diversi incontri del laboratorio sono dedicati alla narrazione e all'analisi di ricordi scolastici inerenti l'esperienza vissuta dagli studenti durante gli anni della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Che cosa si ricordano e perché? Ecco il primo vero quesito autobiografico in grado di correlare l'esperienza personale con quella di altri individui e, più in generale, con il contesto sociale in cui tali esperienze si sono realizzate. Qual è la pedagogia implicita nei ricordi scolastici? Quali obiettivi si proponevano di raggiungere gli insegnanti con le attività didattiche narrate dagli studenti? Particolarmente interessante, in questa fase, può risultare l'analisi di materiale documentale quali quaderni scolastici, diari, video, foto, pagelle, che gli studenti sono invitati a portare al laboratorio. Non si tratta tanto, o solo, di esaminare gli aspetti tecnici e razionali delle esperienze ricordate e dei materiali in grado di documentarle, quanto la loro tonalità emotiva, le reazioni che hanno provocato e che ancora sono in grado di suscitare. Non c'è lezione che valga, ad esempio sulla valutazione, quanto l'analisi dei ricordi sulle esperienze personali in grado di evidenziarne gli aspetti critici, le implicazioni relazionali, le strategie di conduzione.

Dal passato al presente: cosa è cambiato e perché?

In questa fase del laboratorio gli studenti confrontano i ricordi scolastici e le loro implicazioni pedagogiche e didattiche con i contenuti attuali della formazione scolastica, dalle esperienze didattiche presenti in rete al testo delle Indicazioni nazionali. In questo caso vogliamo evidenziare il gioco tra elementi di continuità e di cambiamento che caratterizza il divenire storico, compreso quello scolastico. Pensiamo ad esempio alla didattica interculturale, a quella inclusiva, ai metodi utilizzati per insegnare a scrivere e a leggere, ecc. Quanto è ancora attuale la didattica vissuta dagli studenti se confrontata con la situazione scolastica attuale? Com'è cambiata la composizione delle classi e lo scenario sociale nel quale insiste la formazione istituzionale contemporanea? In questo modo è possibile iniziare gli studenti all'analisi storica della formazione, elemento centrale nella formazione dei docenti in grado di collegare l'insegnamento di Didattica generale a quelli di Storia dell'educazione e della pedagogia.

Progettare la formazione.

Un obiettivo fondamentale del corso di Didattica generale è senza dubbio quello relativo all'alfabetizzazione teorica e operativa nell'ambito della progettazione didattica. Con riferimento a tale obiettivo, gli studenti sono invitati ad elaborare delle schede di progettazione pertinenti con i loro ricordi, cercando di identificarne gli obiettivi, i contenuti, le metodologie, ecc. In questo modo è possibile introdurre gli studenti all'elaborazione e all'utilizzo di strumenti per la progettazione didattica seguendo una logica induttiva inversa a quella generalmente utilizzata nella formazione dei docenti: dall'esperienza didattica, in questo caso autobiografica, alla sua progettazione, nella speranza di stimolare gli studenti ad una elaborazione non solo formalistica di una griglia di progettazione e per verificare la loro capacità di individuare gli elementi irrinunciabili della progettazione didattica, dalla formulazione degli obiettivi alla scelta degli strumenti di valutazione. Non meno rilevante la possibilità di confrontare i ricordi e la loro struttura didattica con le finalità, il linguaggio, gli strumenti proposti dalle Indicazioni nazionali 2012.

La valutazione dell'esperienza laboratoriale. Lo scopo degli ultimi incontri laboratoriali è quello di favorire l'abitudine all'analisi critica del lavoro didattico. Non si tratta pertanto di invitare gli studenti a riflettere genericamente sulle attività svolte quanto di orientarli ad individuare quali aspetti dell'esperienza valutare, con quali strumenti e secondo quali criteri. Alla luce di questo obiettivo ogni piccolo gruppo elabora e compila una scheda di valutazione dell'esperienza laboratoriale per poi esporla in plenaria, riservando una particolare attenzione alle competenze maturate, ai cambiamenti intervenuti, alla qualità complessiva dell'esperienza. In questo modo la logica ricorsiva e circolare, sottesa all'esperienza laboratoriale presentata in questi bevi appunti, dovrebbe apparire evidente.

4. Considerazioni conclusive

La formazione universitaria delle professioni educative rischia di esaurirsi nella formazione di competenze specialistiche rigidamente separate l'una dall'altra all'ombra del mito dell'evidenza scientifica. Il ricorso all'autobiografia, con particolare riferimento ai ricordi scolastici degli studenti, può rivelarsi un importante strumento didattico in grado di attenuare tale pericolo. L'esperienza laboratoriale presentata è in attesa di essere ripetuta e valutata con precisione; nel frattempo è emerso un particolare interesse degli studenti per la metodologia autobiografica, che implica un forte riconoscimento delle esperienze individuali formative precedenti a quella universitaria e che sembra in grado di collegare l'insegnamento d'aula con le esigenze formative di tipo più tecnico. Di certo la didattica universitaria deve abbandonare il primato della lezione frontale e sperimentare forme didattiche innovative, in grado di sfruttare le conoscenze presenti in rete, le preconoscenze degli studenti e di attivare percorsi di apprendimento cooperativi e costruttivi: la narrazione autobiografica può senza dubbio facilitare tale processo, soprattutto per la sua capacità di umanizzare l'ambiente formativo istituzionale che altrimenti rischia di trasformare l'esperienza universitaria in formazione amministrata. Ai fini della realizzazione del laboratorio autobiografico, particolarmente importante si è rivelato il rapporto tra docenti universitari, insegnanti tutor assegnati all'università, docenti in servizio nelle scuole, studenti *senior*, anche e soprattutto per realizzare percorsi formativi individualizzati e personalizzati, altrimenti impossibili nella didattica trasmissiva tradizionale.

Note

[1] I concetti di *informazione*, tempo, spazio sono intesi nel senso indicato da C. Rovelli (2014), in particolare chap. 12, Informazione, pp. 207-220.

[2] Il concetto di curricolo cui facciamo riferimento è quello proposto da M. Baldacci (2006) in particolare pp. 67-103.

[3] Per un'analisi di tale processo cfr. Betti in Federighi & Boffo (2014), pp. 27-35.

[4] Cfr., Baldacci (2006) in particolare Il laboratorio come strategia educativa e didattica, pp. 138-145.

[5] Su questo punto si rinvia ad una sperimentazione descritta da Calvani in Federighi & Boffo (2014), pp. 46-52.

[6] "Si verifica una transizione ecologica ogniqualvolta la posizione di un individuo nell'ambiente ecologico si modifica in seguito ad un cambiamento di ruolo, situazione ambientale o di entrambi"(Bronfenbrenner,1986, p. 61).

[7] Su questo punto cfr. Cavalli & Argentin (2010), in particolare di Argentin pp. 51-74.

Bibliografia

Al-Khalili, J., & McFadden, J. (2014). *La fisica della vita. La nuova scienza della biologia quantistica*. Torino: Bollati Boringhieri.

Antonietti, A., & Triani, P. (A cura di). (2012). *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*. Milano: Vita e Pensiero.

Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Batini, F., & Del Sarto, G. (2007). *Politiche del lavoro e orientamento narrativo*. Roma: Carocci.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Calvani, A. (2012) *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.

Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.

Cambi, F. (2005). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Castagna, M. (1991). *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro d'aula*. Milano: Franco Angeli.

Cavalli, A., & Argentin, G. (A cura di). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: il Mulino.

Cecchinato, G., & Papa, R. (2016). *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Novara: UTET-De Agostini.

Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

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

Federighi, P., & Boffo, V. (A cura di). (2014). *Complessità e professionalità docente*. Firenze: FUP.

Khan, S. (2013). *La scuola in rete. Reinventare l'istruzione nella società globale*. Milano: Corbaccio.

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1999). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando.

Marraffa, M., & Paternoster, A. (2012). *Persone, menti, cervelli. Storie, metodi e modelli delle scienze della mente*. Milano: Mondadori Università.

Nigris, E., Teruggi, L. A., & Zuccoli, F. (A cura di). (2016). *Didattica generale*. Torino: Pearson.

Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rovelli, C. (2014). *La realtà non è come ci appare. La struttura elementare delle cose*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Serres, M. (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*. Milano: Bollati Boringhieri.

BUONE PRASSI
Autobiografia ragionata e valorizzazione delle competenze in ambito professionale

di *Alessio Surian, Daniela Frison, Davide Lago*[*]
Università degli Studi di Padova

Abstract

Descrizione del contesto: l'articolo presenta la pratica dell'Autobiografia ragionata di Henri Desroche (1914-1994) all'interno di un più complesso percorso formativo.

Utilizzata secondo la rielaborazione proposta da Jean-François Draperi al *Conservatoir national des arts et métiers* di Parigi, il testo rende anche conto delle ulteriori variazioni messe in atto per adattare tale pratica al caso in oggetto, nel tentativo di aggiornarla senza alterarne natura e scopi.

Nel 2014, un'organizzazione professionale di artigiani della provincia di Padova ha finanziato un percorso formativo teso a valorizzare le competenze di alcuni suoi attori-chiave. In una fase di cambiamento organizzativo, si voleva offrire ai partecipanti la possibilità di "fare il punto" sia a livello personale che professionale. I 18 partecipanti coinvolti si occupavano per lo più di attività di animazione e sostegno agli artigiani del territorio. Metodologie utilizzate: la progettazione e la conduzione di tale percorso è stata affidata a chi scrive, in collaborazione con l'ufficio formazione interno. Concretamente, la formazione è stata strutturata in tre fasi. La prima è stata dedicata all'autobiografia ragionata, praticata come un'attività a sé stante e al tempo stesso come propedeutica alle fasi successive. Nel corso di questa fase, i tre conduttori hanno assunto il ruolo espressamente previsto di "persone-risorsa", mentre i partecipanti hanno agito in quanto "persone-progetto". La seconda fase è stata dedicata alla redazione di un portfolio di competenze, con l'ausilio degli strumenti tipici del bilancio di competenze. Infine, la terza fase ha puntato sull'elaborazione collettiva di un referenziale di competenze appropriato all'organismo proponente.

Risultati: il testo che segue analizza la prima di queste tre fasi, durante la quale la pratica dell'autobiografia ragionata ha dato un forte impulso all'emersione dei ricchi percorsi di vita e alla progressiva individuazione delle competenze maturate dai soggetti. In particolare, essa ha permesso ai destinatari del percorso di formazione di assumere in pieno il ruolo di attori del processo, riducendo in tal modo le inevitabili asimmetrie in rapporto ai formatori.

The paper presents the use of the Reasoned Autobiography as defined by Henri Desroche (1914-1994) within a more comprehensive training course. The Reasoned Autobiography was used on the basis of the revised version that has been conceived by Jean-François Draperi at the *Conservatoir national des arts et métiers* in Paris. The paper reports further variations that were implemented in order to adapt the Reasoned Autobiography to one specific training course. In implementing changes the authors have been careful not to alter the nature and objectives of the Reasoned Autobiography. In 2014, in the Padova Province, a craftsmen professional body organised a training course aiming at acknowledging the competences of part of its staff. The course intended to support the transition towards organisational change by offering participants an opportunity to identify key personal as well as professional issues. The course involved eighteen participants. They were responsible for the implementation of activities supporting local craftsmen.

[*] Daniela Frison è assegnista di ricerca all'Università di Padova (Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psi-cologia applicata), Davide Lago è formatore e ha da poco terminato un postdoc all'Université du Québec a Montréal, Alessio Surian è professore associato all'Università di Padova (Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psico-logia applicata). Il presente testo è la rielaborazione di un contributo ad un'opera collettiva in lingua francese (di prossima pubblicazione) dedicata alla sperimentazione dell'autobiografia ragionata in Europa.

The course was planned and run by the authors of this paper in collaboration with the training department of the craftsmen professional body. The course was structured in three phases. The first phase was centred on the use of the Reasoned Autobiography. This phase was considered as essential preparatory work for the two following phases. During the first phase the three trainers worked as "resource-persons" while partecipants acted as "project-persons". The second phase of the training was dedicated to the production of individual competence portfolios. The third phase involved participants in the collective drafting of a competence framework that suits the needs of the craftsmen professional body. This paper analyses the first of the three training course phases.

During this phase the Reasoned Autobiography triggered a dense drafting of life stories as well as an ability to identify participants' key competences. Specifically it enabled participants to become actors within the training process and to reduce the usual and structural asimmetries in their relation with trainers.

1. Introduzione

Nel testo *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée* (1984), il sociologo francese Henri Desroche presenta l'Autobiografia Ragionata da lui concepita fin dagli anni Settanta. Progressivamente messa a punto nel corso di innumerevoli incontri maieutici con "attori" che si apprestavano a diventare "autori" in percorsi di ricerca-azione, questa pratica ha permesso di ancorare tali progetti di ricerca a un terreno ben conosciuto e a motivazioni in grado di reggere alla prova del tempo. In due altri articoli pubblicati su questa stessa rivista (Lago, 2012; Surian, 2012) tale pratica autobiografica è stata presentata nel dettaglio. Centrata sul colloquio tra l'attore coinvolto, chiamato "persona-progetto", e il facilitatore, chiamato "persona-risorsa", essa ha lo scopo di rimembrare cronologicamente i fatti biografici afferenti a quattro aree: formazione formale, formazione non formale, attività sociali e attività professionali.

Concretamente, la persona-progetto ricorda a voce alta mentre la persona-risorsa annota, dando vita a un testo scritto su più colonne chiamato da Desroche "bioscopia". Alla fine del colloquio, che dura in media dalle due alle tre ore, la bioscopia viene restituita alla persona-progetto, che la utilizzerà liberamente per redigere una "nota di percorso" biografica di poche pagine, che potrà essere in seguito condivisa in gruppo. Desroche non utilizzava sempre quest'ultima variante, perché realizzava il colloquio in chiave maieutica per lo più individuale. Jean-François Draperi (2012), allievo diretto di Desroche, valorizza invece questa componente che, oltre alla conoscenza di sé e all'affiorare di idee progettuali, favorisce anche un momento di riconoscimento sociale.

In tale processo, il racconto gioca un ruolo fondamentale, perché getta un ponte verso la scrittura. Come afferma Pontecorvo (1999), il racconto può essere immaginato come un'azione bifronte: da un lato si ha la forma tipicamente orale del discorso, dall'altra la sua forma orale "congelata", cioè un discorso parlato che assomiglia allo scritto.

Nel suo testo *Percorrere la propria vita*. *Formazione all'autobiografia ragionata*, Draperi (2012) valorizza e attualizza tale pratica autobiografica a partire dalla lunga esperienza maturata in seno al CESTES, il centro sull'economia sociale da lui diretto al *Conservatoire national des arts et métiers* di Parigi (CNAM/Paris). Egli ci ricorda che l'Autobiografia Ragionata (d'ora in poi, AR) si rivolge fondamentalmente a persone che, potendo contare su un'esperienza di vita sociale sufficientemente lunga al di fuori della famiglia, desiderano "fare il punto" per meglio conoscersi e per fronteggiare in modo più cosciente i cambiamenti, siano essi su un piano professionale, formativo o di altro tipo. La pratica del colloquio autobiografico può suscitare una rinnovata fiducia in se stessi, e questo grazie all'ascolto offerto dalla persona-risorsa, alla rimembranza di fatti dimenticati o poco valorizzati e al riconoscimento che ne consegue (Draperi, 2012). L'AR permette spesso una sorta di riconciliazione con le diverse esperienze vissute dalla persona-progetto, perché esse vengono sovente valorizzate dall'emergere di una prospettiva biografica più armoniosa e inclusiva. Si è qui in presenza di un elemento caratterizzante questa pratica, dato che, se è vero che ogni storia di vita è ca-

ratterizzata da un ampio ventaglio di "blasoni" (Galvani, 2014), diventa utile individuare uno strumento di discernimento in termini di traiettoria (o di vocazione) personale. È per questo motivo che Desroche (1993) sottolinea come ogni progetto (di ricerca, di formazione, di cambiamento) può ancorarsi davvero a una traiettoria personale se prima si lasciano affiorare le "persone nella persona".

2. Diffusione della pratica e fedeltà alle origini

La pratica dell'AR è più diffusa di quanto si potrebbe immaginare. Diffondendosi, essa si è inevitabilmente diversificata – in certi casi anche un po' snaturata – e la paternità di Henri Desroche appare a volte misconosciuta, quando non volutamente omessa. Un tale rischio era ben chiaro a Desroche all'atto di produrre il testo del 1984 su esplicita sollecitazione della comunità scientifica canadese. Lo stesso valga per il suo altro testo *Entreprendre d'apprendre*, conosciuto tra gli addetti ai lavori con il nome di *Apprentissage 3* (1990). Del resto, grazie alle sue proprie ricerche, egli conosceva molto bene i mutamenti che intervengono di necessità quando dall'"istituente" si passa all'"istituito". Per questo motivo aveva ipotizzato di tutelare i diritti d'autore di tale strumento. E tuttavia, ciò deve essergli parso in contrasto con il suo percorso biografico, costellato di pratiche formative condivise, liberate e liberatrici, in linea con l'afflato di quegli anni (si pensi, giusto a titolo di esempio, a quanto compiuto da due suoi contemporanei: Paulo Freire e Danilo Dolci). In seguito, molte persone che avevano sperimentato il colloquio autobiografico in quanto persone-progetto nelle realtà formative create da Desroche, come ad esempio il *Collège coopératif* di Parigi o l'Università cooperativa internazionale (Draperi, 2014), hanno poi iniziato a offrire quasi spontaneamente il loro ascolto in quanto persone-risorsa.

Per quanto riguarda l'Italia, benché conosciuta in precedenza, la diffusione sistematica dell'autobiografia ragionata risale al 2010 e deve molto all'approccio di Draperi e alla progressiva riscoperta del pensiero di Desroche (Lago, 2012; 2014a; 2014b; Surian, 2012). Al tempo stesso, pratiche di questo tipo si impongono talvolta anche in reazione a certi approcci formativi che non riescono a rivolgersi davvero agli adulti in situazione. Chiunque abbia operato nella formazione degli adulti è stato testimone di percorsi talvolta roboanti che all'atto pratico si sono rivelati delle occasioni sprecate in termini di educazione permanente, cioè in termini di emancipazione.

Indipendentemente dagli adattamenti intervenuti, quel che rimane attuale dell'autobiografia ragionata è lo spirito che la anima e ne favorisce lo sviluppo. Innanzitutto, essa favorisce la presa di parola dell'adulto. In secondo luogo, permette alla persona-progetto di scoprire la coerenza, non sempre evidente, della propria storia di vita. Essa offre inoltre all'adulto che si impegna in una formazione (e nelle trasformazioni che possono conseguirne) l'occasione di sbrogliare la matassa dei fili conduttori del proprio percorso biografico, per meglio ancorarvi un progetto di cambiamento. La pratica dell'AR è infine uno strumento che può contribuire a creare sapere. Secondo Armezzani (2004), che fa riferimento a Varela, affinché la prospettiva del soggetto possa diventare una vera e propria conoscenza, si impone la mediazione di altre prospettive. Questo si traduce spesso nelle sollecitazioni implicite che la persona-risorsa rivolge alla persona-progetto durante il colloquio autobiografico. Per rispettare il potenziale di questo scambio narrativo e la sua dimensione sociale, Draperi rimanda a Marcel Henaff che invita a proteggere questa "relazione di scambio" da ogni tentazione commerciale (Henaff, 2002) e a Paul Ricœur (2004) che raccomanda di non perdere mai di vista il rinvio fondamentale all'azione nelle multiple interazioni tra il dire, l'agire e il raccontare.

3. Contesto organizzativo e strutturazione complessiva del percorso formativo

Nel corso del 2014, dunque, l'AR è stata proposta nell'ambito di un percorso di formazione in seno a un organismo professionale. Attraversando una fase di cambiamento organizzativo, tale organismo intendeva valorizzare l'esperienza e le competenze acquisite da alcuni suoi attori-chiave.

All'interno di questo quadro istituzionale, la formazione ha quindi coinvolto 18 operatori implicati per la maggior parte in attività di sostegno diretto agli artigiani della provincia di Padova.

Prima di concentrarsi sulla pratica dell'AR per com'è stata proposta nel corso, occorre però presentare la formazione nella sua strutturazione globale. Lo scopo era quello di offrire ai partecipanti l'occasione per "fare il punto" sia a livello personale (come "funziono" e come apprendo, quali sono i fili conduttori del mio percorso biografico, ecc.) che professionale (come lavoro nell'organizzazione, come utilizzo le mie competenze, come ne acquisisco di nuove, qual è il mio contributo allo sviluppo dell'organizzazione, ecc.).

Il quadro teorico e metodologico che ha guidato la concezione generale della formazione è quello del bilancio di competenze. Più nello specifico, è stato utilizzato il modello elaborato per il contesto italiano in seno al progetto MOIRC, Modello operativo integrato per il riconoscimento e la certificazione delle competenze (Galliani, Zaggia & Serbati, 2011). Questo modello prevede l'adozione di un portfolio di competenze di ispirazione francofona (Aubret, 2001; Aubret & Blanchard, 2005; Frison, Maniero, Serbati & Zaggia, 2011), che mira ad analizzare e a mettere in valore diversi percorsi: formativo, professionale, extra-professionale, dei saperi e delle competenze.

La formazione si è svolta su un arco temporale di tre mesi, per un totale di 33 ore di lavoro, di cui 27 in gruppo e sei di lavoro individuale. Il percorso è stato articolato in tre fasi. La prima fase è stata consacrata a una rilettura approfondita del percorso biografico di ognuno e, grazie appunto all'AR di Desroche riformulata da Draperi (2012), tale fase si è rivelata propedeutica a quelle successive. La seconda fase ha previsto l'utilizzo di strumenti propri al bilancio delle competenze e alla redazione di un portfolio di competenze. In questa fase è stata utilizzata l'intervista di esplicitazione di Pierre Vermersch (Vermersch, 1994). Infine, la terza fase è stata dedicata all'elaborazione collettiva di un referenziale di competenze che rispondesse nel dettaglio al sistema organizzativo implicato nella formazione. Se per far questo si è tratto profitto dai referenziali di competenze di alcune regioni italiane (Emilia-Romagna e Toscana in particolare), il lavoro principale è stato comunque fatto direttamente con le persone implicate nella formazione, grazie a sessioni di lavoro ispirate all'apprendimento esperienziale.

Solo la prima fase di tale percorso formativo è oggetto del presente testo.

4. La pratica dell'Autobiografia Ragionata: svolgimento e peculiarità

L'AR ha dunque dato il via alla formazione, con lo scopo di aiutare ciascun partecipante a rimembrare e recuperare le proprie esperienze. Questa pratica ha preliminarmente favorito sia la conoscenza e il riconoscimento di ciascun operatore in seno al gruppo di lavoro, sia la conoscenza del gruppo da parte dei conduttori.

Dal punto di vista organizzativo, la fase dedicata all'AR si è articolata in tre distinte sessioni.

La prima, della durata di quattro ore, si è svolta in gruppo ed è stata dedicata alla presentazione generale dei conduttori e della formazione nel suo complesso, come pure alla presentazione dell'AR e della sua evoluzione.

Con una durata media di due ore e mezza, la seconda sessione di lavoro è stata dedicata allo svolgimento dei colloqui autobiografici. In quanto persona-progetto, ciascuno dei 18 partecipanti è stato assegnato a uno dei tre conduttori, che hanno assunto il ruolo di persona-risorsa. Due conduttori hanno realizzato sette colloqui ciascuno, mentre un terzo ne ha realizzati quattro. A questa seconda sessione è seguita poi la redazione individuale della "nota di percorso". Infine, una terza sessione è stata dedicata alla condivisione in gruppo di tutte le note di percorso. Questa articolazione è il risultato di un processo di negoziazione con il settore formazione dell'organismo proponente, per contemperare le diverse esigenze relative ai tempi, ai costi e al funzionale utilizzo degli spazi. Per quanto riguarda i tempi, ci si riferisce evidentemente al tempo che ciascun partecipante ha potuto dedicare alla formazione all'interno dell'orario di lavoro. A livello di costi, si è dovuto far fronte alla difficoltà di quantificare l'impegno dei conduttori (far collimare ad esempio gli strumenti di ge-

stione aziendale, che necessitano di un *budget* definito, con i tempi dei colloqui autobiografici, dalla durata non prevedibile in anticipo). Per consentire infine l'espressione più libera possibile durante i colloqui, è stato importante disporre di un luogo calmo e sufficientemente lontano dagli uffici dei partecipanti. Nessuna vera negoziazione ha invece avuto luogo con i partecipanti impegnati nella fase dell'AR. La sua pratica è stata dunque caratterizzata dal fatto che la partecipazione non era realmente volontaria, ma piuttosto inquadrata all'interno del percorso di formazione. Per ovviare in parte a questo, il primo incontro è stato consacrato alla presentazione minuziosa dell'AR, dei suoi obiettivi, della sua genesi e del suo inventore. Di fatto, questo ha stimolato l'attenzione in molti partecipanti che hanno manifestato aperto interesse verso il colloquio. I conduttori hanno poi insistito molto sugli aspetti di riservatezza tra persona-progetto e persona-risorsa, mettendo in evidenza come la bioscopia avrebbe rappresentato la materia prima sulla quale lavorare e che la persona-risorsa non ne avrebbe fatto nessun uso. Non si può negare però che la partecipazione quasi obbligatoria abbia potuto attivare in qualcuno degli elementi di resistenza durante il colloquio. Questo ha imposto un *surplus* di attenzione nella dialettica tra persona-progetto e persona-risorsa, che si è sostanziato per esempio nell'uso meticoloso di tale terminologia, voluta da Desroche per ridurre una certa inevitabile asimmetria e ogni equiparazione con consultazioni di tipo psicologico o clinico.

5. I colloqui autobiografici e la redazione delle bioscopie

Durante lo svolgimento dei colloqui, le tre persone-risorsa hanno utilizzato la griglia a quattro colonne (più una quinta, riservata alla datazione) concepita da Desroche (1984; 1990) e rilanciata da Draperi (2012). Tutti i fatti rimembrati sono stati quindi scritti all'interno delle colonne secondo la quadripartizione già accennata: formazione formale, formazione non formale, attività sociali, attività professionali. Quando la persona-progetto faceva riferimento a fatti storici o personali per lei significativi ma non classificabili facilmente in una delle colonne né a cavallo tra due, li si è trascritti nella colonna della datazione. Facendo così, si è deciso di non aggiungere un'ulteriore colonna "storico-cronachistica", come invece Draperi (2012) tavolta propone.

Differenziandosi consapevolmente dalla pratica tradizionale, durante il colloquio le persone-risorsa hanno utilizzato il computer per redigere la bioscopia. La scelta di non utilizzare la scrittura a mano e i fogli di carta è stata fatta per favorire la persona-progetto soprattutto a livello di tempi di lavoro. La lettura delle bioscopie si è rivelata infatti più agevole, così come l'integrazione eventuale delle note o l'aggiunta di fatti in un primo momento non ricordati. L'uso del computer ha facilitato anche il compito delle persone-risorsa. In effetti, il rimaneggiamento continuo della bioscopia che avviene durante il colloquio, a causa dell'affiorare continuo alla memoria di fatti in un primo tempo tralasciati, si è rivelato più facile. Questo ha permesso di rendere alla persona-progetto un documento curato e più chiaramente strutturato. Di contro, per salvaguardare la necessità di restituire tutto il materiale scritto durante il colloquio, il file contenente la bioscopia è stato copiato in una chiave Usb della persona-progetto e cancellato in sua presenza dal computer della persona-risorsa (svuotando anche il cestino). Questo ha introdotto delle preoccupazioni nuove, come il rischio di perdere i dati così digitalizzati, ma si è considerato il fatto che, in fin dei conti, nemmeno la bioscopia cartacea è esente dal rischio di venire perduta o di subire danneggiamenti.

Alcune persone hanno manifestato un'iniziale perplessità a impegnarsi in un percorso di riflessione così personale. Temendo di non riuscire a riportare alla memoria molti fatti, certuni si sono serviti del *curriculum vitae* in avvio di colloquio, sfruttando il fatto che la prima e la quarta colonna corrispondono proprio ai dati normalmente contenuti in un cv. In tutti i casi, però, la rimemorazione libera e progressivamente più precisa ha preso ben presto il sopravvento, collocando il cv in secondo piano, come uno strumento parziale e limitante. La partecipazione attiva e l'implicazione delle persone-progetto ne è risultata così incoraggiata, il che ha rappresentato per molti la sorprendente occasione per riappropriarsi di parti biografiche completamente dimenticate.

6. La redazione delle note di percorso

Un secondo elemento ha contraddistinto la pratica dell'AR appena descritta. In effetti, benché inseriti in un quadro istituzionale, ogni partecipante è stato invitato a redigere e condividere in gruppo la sua nota di percorso. Da qualcuno, la redazione di questo secondo testo è stata vissuta soprattutto come compito da svolgere. Queste persone hanno, in seguito, riportato che il processo di redazione della nota di percorso ha rappresentato un momento di riflessione privilegiata sulla propria biografia e sul senso cui darle complessivamente. Altri hanno approfittato della scrittura per raccontare ciò che avevano deciso di omettere durante il colloquio o che non avevano ricordato. Altri ancora, che avevano incontrato difficoltà nella datazione dei fatti hanno, in seguito, ingaggiato in questa rimemorazione familiari ed amici. In generale, questo momento è stato vissuto come un'opportunità per conoscersi e riconoscersi reciprocamente.

Nella redazione delle note di percorso, anche gli stili letterari utilizzati sono stati vari. Se la maggioranza ha scelto uno stile descrittivo di carattere cronologico, altri hanno optato per una presentazione dei fatti più libera dai vincoli di datazione. Qualcuno ha associato le esperienze vissute a delle tappe significative di tipo artistico (per lo più musicali) o sportivo, mentre una persona-progetto ha scelto di esprimersi in rima.

Nella volontà progettuale dei formatori, il processo di riflessione e di memoria attivato dalla redazione delle bioscopie e delle note di percorso ha inteso costituire per tutti i partecipanti una tappa propedeutica direttamente correlata alla successiva fase di valorizzazione delle loro competenze e mirata ad un'enfatizzazione del loro valore aggiunto in seno all'organizzazione. L'AR e le sue ricadute sono state spesso richiamate nelle fasi successive di formazione per favorire nei partecipanti una presentazione di sé e delle proprie competenze completa e "ampliata". Completa, da un punto di vista di riflessione cronologica volta a connettere il percorso precedente all'appartenenza all'organizzazione con il proprio "presente" professionale, "ampliata", da un punto di vista di riflessione sistemica, volta a mettere in relazione le proprie competenze con ed entro il sistema organizzativo (clienti interni, clienti esterni, *stakeholder*).

Per meglio descrivere il ruolo rivestito dall'AR nel quadro del percorso formativo, vale la pena evidenziare le sue connessioni con le fasi successive di intervento, seppur non oggetto del presente contributo. Le bioscopie hanno, infatti, costituito il punto di partenza per un percorso di riconoscimento delle competenze e la redazione di un portfolio finalizzato ad enfatizzare qualità personali, valori professionali, percorso formativo, professionale ed extra-professionale dei partecipanti. Successivamente, saperi e competenze formalizzati a partire dalla concreta esperienza agita dai partecipanti in seno all'organizzazione sono stati dagli stessi messi in relazione con i profili professionali di riferimento, mediante un'esplorazione autonoma dei repertori delle professioni. Il lavoro di formalizzazione ha rimandato maggiormente ad alcuni profili quali, ad esempio, quello dell'addetto alla comunicazione, alla promozione di servizi/prodotti di una struttura pubblica o privata e alla facilitazione di servizi telematici, del tecnico della valorizzazione di risorse locali e delle attività di vendita (mappati dal repertorio della Regione Toscana) o, ancora, del tecnico commerciale-*marketing* o dei servizi/prodotti finanziari, creditizi, assicurativi (mappati dal sistema regionale delle qualifiche dell'Emilia-Romagna). L'attività di connessione tra saperi e competenze agite con quelle formalizzate nei repertori ha condotto all'elaborazione collettiva di un referenziale di competenze che risponde in modo mirato al sistema organizzativo di riferimento.

7. Per un bilancio a partire dai principi deontologici di realizzazione del colloquio

L'attività svolta ha messo in evidenza l'importanza del prestare attenzione alla dimensione dell'ascolto attivo nel favorire la rimemorazione biografica. A questo proposito Draperi (2012) indica dieci principi deontologici utili all'impostazione del colloquio all'interno della pratica dell'autobiografia ragionata. In particolare, l'esperienza realizzata suggerisce alcune considerazioni

in merito alla dimensione di gratuità di tale pratica, e questo secondo due accezioni: la gratuità dell'ascolto (nel momento del colloquio e in quello della condivisione delle note di percorso), ma anche la gratuità del colloquio in sé (per fronteggiare un'inevitabile e irriducibile logica di "prestazione").

Draperi (2012) sottolinea innanzitutto l'importanza dell'ascolto attivo, da parte della persona-risorsa, per favorire una dinamica di emancipazione personale e collettiva. La pratica da lui proposta prevede soprattutto un ascolto attivo tra due persone e successivamente a livello di gruppo. Si tratta, con tutta evidenza, di due diverse modalità di ascolto. Nel primo caso la centralità è assegnata alla memoria e al suo esercizio mentre, nel secondo, ciò che è centrale è l'opportunità di condivisione, riconoscimento e apprezzamento reciproco dei diversi registri che danno forma alle note di percorso. Si tratta, dunque, di una forma di ascolto che impone rigore e senso del limite, in particolare nella fase della condivisione in gruppo. In altri termini, è osservabile che il momento del racconto aiuta le persone a dare senso ad azioni e avvenimenti, anche in relazione al necessario e continuo riposizionamento che tale attività richiede (Jedlowski, 2000). Draperi (2012) è consapevole del fatto che la persona in ascolto rischia di essere considerata "l'esperto" o "il consulente". È proprio per questo che caldeggia l'utilizzo costante dei termini "persona-progetto" e "persona-risorsa" proposti da Desroche, che importa dal Canada questa seconda terminologia, riferita a chi ascolta. La persona che ascolta è, quindi, definita "risorsa" (in alternativa ad "esperto") proprio per ridurre le potenziali asimmetrie fra chi si narra e chi ascolta.

Per il medesimo motivo, Draperi (2012) raccomanda la gratuità del colloquio, pur non escludendo la presa in carico dei costi da parte di un ente terzo, così com'è avvenuto nel caso qui descritto. Questi aspetti non riguardano solo uno sforzo di fedeltà all'AR così come l'ha concepita il suo inventore. Essi convalidano il postulato fondamentale di tale pratica: la persona che si racconta "sa", e cerca al di là delle parole. Il ruolo della persona che ascolta si concretizza soprattutto nel sostegno a questo processo di auto-narrazione e di auto-scoperta. Nella formazione qui descritta, questa dimensione di gratuità si è dovuta confrontare con ostacoli che potrebbero essere definiti strutturali. Si tratta del ruolo di esperto difficilmente dissociabile dalle tre persone-risorsa, vista la loro responsabilità globale all'interno del percorso formativo. Se ne ricava l'impressione che questo stia alla base dei differenti atteggiamenti mostrati dai partecipanti e che possa anche essere stato la causa di talune reticenze. Ciò nonostante, tutte le persone-progetto hanno redatto delle accurate note di percorso e hanno desiderato condividerle in gruppo, il che ha generato un livello di ascolto e di interesse decisamente elevato da parte dei colleghi. Questo ha permesso alla sessione di condivisione in gruppo di evolvere in un momento generativo e trasformativo collettivo, favorendo una maggiore consapevolezza in merito al ruolo di ciascuno nell'organizzazione.

Per quanto riguarda i costi, visto che l'AR era la prima fase di un percorso formativo più ampio, essi sono stati presi in carico dall'organismo proponente. Pur non trattandosi di una forma di gratuità *tout court*, tale scelta ha permesso relativa libertà di azione nello svolgersi di questa prima tappa del percorso formativo. In questo modo, la fase autobiografica si è ben integrata nella globalità del percorso, pur restando, al contempo – e volutamente –, un momento preliminare e relativamente autonomo. In effetti, se questa fase si è rivelata feconda in rapporto alle successive, nondimeno essa ha conservato uno status a parte, in grado di generare ricadute rilevanti soprattutto per le persone-progetto.

Bibliografia

Armezzani, M. (A cura di). (2004). *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*. Milano: Il Saggiatore.

Aubret, J., & Fédération des CIBC. (2001). *Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*. Paris: Établissements d'applications psychotechniques.

Aubret, J., & Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris: Dunod.

Desroche, H. (1984). Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée. *Documento UCI n. 1*, Ottawa: Urefco/Cortu.
Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*. Paris: Éditions Ouvrières.
Desroche, H. (1993). Les personnes dans la personne. *Anamnèses*, 15, 55-66.
Draperi, J.-F. (2012). *Percorrere la propria vita. Formazione all'autobiografia ragionata*. Genova: Erga.
Draperi, J.-F. (2014). *Henri Desroche. Espérer, coopérer, (s')éduquer*. Montreuil: Presses de l'économie sociale.
Frison, D., Maniero, S., Serbati, A., & Zaggia, C. (2011). Progettazione e sperimentazione di un modello di bilancio e portfolio di competenze. In L. Galliani, C. Zaggia & A. Serbati (A cura di), *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze* (pp. 59-134). Lecce: Pensa Multimedia.
Galliani, L., Zaggia, C., & Serbati, A. (A cura di). (2011) *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa multimedia.
Galvani, P. (2014). L'accompagnement maïeutique de la recherche-formation en première personne. *Éducation permanente*, 201, 98-112.
Henaff, M. (2002). *Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie*. Paris: Le Seuil.
Jedlowsky, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
Kraus, W. (2006). The narrative negotiation of identity and belonging. *Narrative Inquiry*, 16, 103-111.
Lago, D. (2012). L'autobiografia ragionata: strumento di orientamento e facilitazione nell'apprendimento permanente degli adulti. *Metis*, II, 1. Disponibile in:
http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/75-ex-ordium/225-lautobiografia-ragionata-strumento-di-orientamento-e-facilitazione-nellapprendimento-permanente-degli-adulti.html [29 febbraio 2016].
Lago, D. (2014a). Ricercatori o consumatori di corsi? Gli adulti nel modello di apprendimento permanente di Desroche. *LLL/Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 23. Disponibile in:
http://rivista.edaforum.it/numero23/monografico_Lago.html [29 febbraio 2016].
Lago, D. (2014b). L'expérimentation de l'autobiographie raisonnée en Italie. *Éducation permanente*, 201, 172-173.
Pontecorvo, C. (A cura di). (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Gallimard.
Surian, A. (2012). Autobiografia ragionata, riconoscimenti, orientamento. Metis, II, 1. Disponibile in:
http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/37-saggi/229-autobiografia-ragionata-riconoscimenti-orientamento.html [29 febbraio 2016].
Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: Esf.

BUONE PRASSI

Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura

di *Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Gisella Rossini, Cristina Palmieri*[*]
Università degli Studi di Milano Bicocca

Abstract

Narrare è una capacità peculiare del pensiero umano, grazie alla quale è possibile comprendere la realtà, il proprio agire e se stessi.

Attraverso la narrazione, dunque, è possibile educare a riflettere in maniera critica sul mondo e sul proprio sé.

La riflessività si rivela, inoltre, indispensabile strumento per interrogare e comprendere situazioni complesse – come quelle che caratterizzano quotidianamente i contesti sanitari – e apprendere dall'esperienza.

Per le professioni della cura risulta dunque fondamentale una formazione alla riflessività. Narrazione e riflessione sull'esperienza possono aiutare i futuri operatori a entrare fin da subito nella prospettiva del paziente e, al contempo, a iniziare a costruire la propria identità professionale. Per educare alla narrazione è importante saper guardare alla propria esperienza esistenziale.

Questa è la prima storia da raccontare e da cui apprendere. Inoltre, è utile ascoltare sia le storie di vita di altri (come quelle contenute in romanzi, film), che possono divenire sorgenti di riflessione e conoscenza. Il contributo presenta un'esperienza formativa basata sul racconto di sé e su storie di disabilità e malattia contenute in romanzi e film, rivolta agli studenti del primo anno del CdL in Logopedia dell'Università Statale di Milano. Questa esperienza verrà discussa criticamente in riferimento alle scritture riflessive consegnate dagli studenti e utilizzate per la valutazione dell'apprendimento.

Narration is a peculiar human skill, which offers individuals the instruments to understand the world, as well as their own actions and themselves.

By narrating, individuals can be educated to critically reflect on the world and on their inner selves. Moreover, reflexivity proved an essential method to enquiry and understand complex situations – which occur in everyday healthcare practices. Not to mention that it facilitates learning from experience. Hence, educating healthcare professionals to reflexivity becomes a matter of major concern. Narrating and reflecting on the experience can help future professionals to adopt the patient's perspective and to simultaneously begin to build his/her professional identity. Encouraging students to look back at their own personal experiences is essential to develop narrative skills. Personal life experience is the first story one can tell, a story from which much can be learned. Furthermore, listening to other people's life stories (in novels or movies) can be very useful, since these accounts can be not only a source of reflection, but also of knowledge.

This paper introduces an educational program for first year students of the Speech Therapy Degree of the University of Milan, which was based both on students' narratives and on illness stories taken from novels and movies. This experience will be critically discussed in relation to students' reflexive writings, which were used to evaluate the learning process.

[*] Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra gli autori, che ne hanno discusso collegialmente ogni sua parte. Dovendo individuare, a fini concorsuali, il contributo dei singoli autori, si segnala che il primo e il sesto paragrafo sono stati scritti da M. B Gambacorti-Passerini, il secondo e il terzo da L. Zannini, il quarto da G. Rossini, il quinto da M. B. Gambacorti-Passerini e da G. Rossini. C. Palmieri ha riletto criticamente l'intero manoscritto, ha integrato la ricerca bibliografica e ha condotto la supervisione finale.

1. Raccontare per guadagnare sapere dall'esperienza umana

Tra le prime testimonianze che abbiamo dell'uomo sulla Terra e le sue creazioni vi sono i miti cosmogonici, che ben si prestano per introdurre al tema che intendiamo qui affrontare. Detti miti erano, infatti, narrazioni create dal pensiero umano per conoscere e dare senso a quanto accadeva nel mondo e nella vita: la creazione dell'universo, i fenomeni naturali, la nascita e la morte. La conoscenza dell'uomo, dunque, inizia il suo viaggio verso il sapere attraverso una modalità peculiare del pensiero: quella narrativa.

Per come si è orientata la costruzione del sapere nel mondo occidentale, soprattutto in seguito alla rivoluzione scientifica di Galileo, le modalità del ragionamento mitico e del racconto sono state progressivamente soppiantate da un tipo di ragionamento logico e razionale, considerato l'unico adeguato per generare conoscenza.

Sarà soltanto in seguito al complesso movimento nato nella seconda metà del Novecento che avrà luogo quella rivoluzione epistemologica grazie a cui la narrazione e il pensiero narrativo torneranno ad essere ripensati e rivalutati nella loro importanza per la formazione e lo sviluppo della conoscenza dell'uomo. A tale riguardo, è significativo citare il contributo di Jerome Bruner (1992): "La nostra capacità di tradurre l'esperienza in termini narrativi non è solo un gioco infantile, quanto piuttosto uno strumento di creazione di significato che domina gran parte della vita nell'ambito di una cultura" (p. 97). Riflettendo circa la modalità di costruzione del sapere, Bruner non ha inteso escludere, né tantomeno demonizzare, il modo di procedere delle scienze naturali, ma ha cercato invece di evidenziare come la modalità del *lògos*, del ragionamento razionale, e quella del *mythos*, del racconto mitico e narrativo, armonicamente presenti nella concezione del sapere di Socrate e Platone, contribuiscano entrambe alla costruzione del sapere.

In ambito italiano, Duccio Demetrio molto si è occupato di narrazione, definendo l'attitudine a narrare come un "istinto" (Demetrio, 2012, p. 45) per l'uomo e per il suo conoscere, dal momento che "i racconti strutturano, organizzano, ordinano i nostri comportamenti più quotidiani e prosaici" (Demetrio, 2012, p. 45). In questo senso, una delle modalità di articolazione e strutturazione del nostro pensiero è proprio quella di pensare per storie, "intendendo con questa felice immagine il bisogno della mente di costruire schemi o strutture cognitive e cerebrali tali da dar luogo ad un'attività pensante in evoluzione grazie a connessioni neuronali sempre più complesse" (Demetrio, 2012, p. 29). Dal punto di vista educativo, questa capacità è quella che viene formata nel bambino, ad esempio, attraverso il racconto: "Il bambino grazie alla fiaba, alle semplici storie che ascolta in famiglia, ai ricordi dei grandi che lo colpiscono, viene educato, nella vita quotidiana della sua infanzia (e poi accedendo ai servizi educativi), ad elaborare mappe cognitive" (Demetrio, 2012, p. 29).

Narrare per pensare, dunque, e anche per conoscere e interpretare se stessi e la realtà: gli studi psicologici evidenziano, infatti, come la narrazione sia peculiare del pensiero umano, considerando la storia come "uno strumento linguistico flessibile per interpretare e parlare della realtà (sé e mondo)" (Smorti, 2007, p. 78). Se narrare permette di comprendere e dare significato al mondo e alla realtà che ci circonda, quando l'azione narrativa vede come protagonista il narratore stesso, la conoscenza e l'attribuzione di senso saranno dirette proprio verso se stessi e il proprio agire.

Conoscere e saper pensare se stessi è, infatti, una componente essenziale del percorso educativo dell'uomo (Musaio, 2015), che non può prescindere dal comprendere se stesso per comprendere il mondo e, conseguentemente, agire in esso (Demetrio, 1996; 1998; 2000), costituendosi quale attivo e competente (Loiodice, 2008) costruttore del suo progetto esistenziale (Polenta, 2015). Secondo Demetrio (2012), tale attitudine può e dovrebbe essere formata in ogni soggetto attraverso un'"educazione interiore" (p. 59), orientata a "accendere i processi introspettivi e rievocativi intrinseci alle predisposizioni della mente e del sentimento, affinché non si facciano sommergere, snaturare, prevaricare da quelli improntati ad *esteriorità* e *esibizionismo*, da *superficialità* ed *egotismo*" (p. 60). Ecco che queste attitudini, intese anche come esito di un'azione educativa rivolta all'età adulta, troveranno nella narrazione una via maestra per svilupparsi, pensandola come "educazione ad

avvalersi della parola e dei linguaggi in forme introspettive, tese a restituire all'autore […] le immagini di sé, le storie che più avverte come proprie, i ricordi" (Demetrio, 2012, p. 61).

Vi è, in particolare, una modalità peculiare per narrare e riflettere sull'esperienza e su sé: la scrittura, che si connota, a questo riguardo, quale pratica privilegiata (Biffi, 2010). Seguendo il pensiero di Demetrio (2008), infatti, scrivere è una pratica che consente di chinarsi, in un gesto clinico (p. 69), sull'esperienza di cui si sta scrivendo e su se stessi. La scrittura è, infatti, una modalità particolare del linguaggio umano, basata su un gesto fisico grazie al quale è possibile creare una distanza tra se stessi e quanto si scrive, portando pensiero e riflessione (Ong, 1986, p. 26).

Secondo Demetrio (2008), scrivere in maniera autobiografica è l'azione privilegiata per creare una narrazione che possa aggiungere riflessione alla propria esperienza e a se stessi: "La scrittura […] poiché attinge al silenzio pur per pochi minuti, introduce una pianificazione logica, espressiva, emotiva nel suo apparire sulle pagine. […] Poiché lo scrivere scaturisce dal silenzio della mente, non solo ci abituiamo a tacere, impariamo soprattutto a pensare in modi diversi. Siamo educati dalla scrittura alla riservatezza e al pensiero profondo" (pp. 24-25).

Ecco dunque che la scrittura, e la narrazione ad essa sottesa, diventano strumento educativo e formativo essenziale per formare ogni soggetto a un "modo di vivere" (Demetrio, 2011, p. 37) capace di riflettere e pensare in maniera critica il mondo e se stesso, apprendendo dalla propria esperienza e, più in generale, dalla propria esistenza.

2. L'importanza dell'apprendere dall'esperienza e della riflessione nelle professioni di cura

Abbiamo evidenziato come, nell'educazione degli adulti, la narrazione, e la riflessione che ne deriva, sono processi fondamentali per la costruzione di conoscenza. Già agli inizi del Novecento, Dewey (1910) aveva definito il pensiero riflessivo come quel processo che si sviluppa da situazioni di problematicità. Quest'ultima, in ambito sanitario, è all'ordine del giorno, perché la clinica pone continuamente il professionista di fronte a problemi da affrontare e, possibilmente, risolvere. Questo confronto con l'esperienza clinica, e con la problematicità che essa comporta, è considerato un passaggio ineludibile nella formazione di qualsiasi operatore sanitario, che, attraverso la riflessione, guadagna sapere professionale. Tuttavia, come sottolinea Mortari (2011), è importante distinguere i processi sottesi all'atto del pensare da quelli del riflettere: nel primo caso si analizza una situazione-problema allo scopo di risolverla (per esempio: qual è l'eziologia del problema che mi sta sottoponendo il paziente? Qual è il bisogno assistenziale di questo malato? Come posso impostare il piano riabilitativo di questo paziente?); mentre, nel secondo, si focalizza l'attenzione sui processi sottesi alle azioni compiute. Ciò comporta un'analisi critica dell'esperienza, che implica una riflessione sui saperi taciti (Schön, 1987), sui valori e le emozioni in gioco, sul ruolo delle relazioni e delle culture del contesto nel quale determinate azioni hanno avuto luogo. Si tratta di un processo molto complesso, che richiede una vera e propria "formazione riflessiva" dei professionisti della cura: "Formare i professionisti della salute al pensiero riflessivo (*self assessment, regulation and reflection*) richiede di accompagnarli prima di tutto a comprendere il valore costruttivo del proprio pensiero sulla realtà (dimensione *epistemica*), a riconoscere le matrici e le variazioni anche impercettibili dei propri ragionamenti (dimensione *meta-cognitiva*), a saper comprendere il ruolo delle posizioni dei protagonisti all'interno dell'agire di cura (dimensione *relazionale*), a contestualizzare l'agire di cura (dimensione *pragmatica*)" (de Mennato, 2012, p. 30).

Come avviene tutto questo? Come i professionisti della cura riflettono sulla loro esperienza? Una recente revisione sistematica sulla riflessione nei contesti sanitari (Mann, Gordon & MacLeod, 2009) ha sostenuto che quest'ultima si articola su più livelli, i quali vanno dalla semplice descrizione all'analisi critica di un'esperienza, analisi che include non solo i presupposti e le conoscenze, ma anche le emozioni e i valori che l'hanno determinata. Attraverso la riflessione sull'esperienza sarebbe possibile guadagnare una comprensione di essa e un significato più profondo, che può trasformare l'individuo (Fook & Gardner, 2007).

Mediante la riflessione sulla pratica clinica, lo studente (ma anche il professionista) può identificare credenze e valori che agiscono in determinate situazioni, acquistando maggior consapevolezza su di sé, sia da un punto di vista delle conoscenze che dei sentimenti e dei valori in gioco. Pertanto, come dice anche Mortari (2011), la riflessione sull'esperienza "dischiude la dimensione della consapevolezza di sé" (p. 147), perché con essa si osserva ciò che accade in se stessi. Questa è la qualità essenziale dell'atto riflessivo: il dirigersi della mente verso se stessa e non a qualcosa di esterno a essa, come invece accade nel semplice pensare l'esperienza (Cunti, 2014).

Anche in ambito sanitario, alcuni autori definiscono la riflessione come "uno stato interiore attivo, che utilizza procedimenti cognitivi, affettivi, immaginativi e creativi per percepire, rappresentare con il linguaggio, e dunque analizzare, una personale esperienza vissuta" (Charon & Hermann, 2012, p. 6). È un'idea di riflessione, questa di Charon e Hermann, esplicitamente disegnata a partire dalla teoria della narrazione, da teorie estetiche e dalla Fenomenologia. A partire da esse, la riflessione viene a essere concepita come "una narrazione, che è la strada maestra verso la presenza [a sé e all'altro], l'identità, la consapevolezza, l'intersoggettività e la capacità di discernimento etico" (Charon & Hermann, 2012, p. 6).

Nella già citata revisione sulla riflessione, Mann e colleghi (2009) segnalano che le pratiche riflessive hanno dimostrato capacità di produrre considerevoli effetti positivi, anche e soprattutto nei contesti formativi sanitari: favoriscono l'integrazione delle informazioni, nonché un apprendimento più profondo, e soprattutto più soddisfacente per i formandi; inoltre, la riflessione migliora le relazioni tra docenti e discenti e tra docenti e docenti; affina la comprensione delle caratteristiche profonde di un contesto e supporta la motivazione. Per tutti questi motivi, la riflessione è ancora fortemente incoraggiata nei contesti formativi sanitari, anche in Italia (de Mennato, 2012; de Mennato, Orefice & Branchi, 2011; Iori, 2009).

Come abbiamo segnalato altrove, focalizzandoci specificamente sulle professioni assistenziali (Montagna Benaglio & Zannini, 2010), la riflessione sull'esperienza si sviluppa attraverso due fondamentali strategie: la narrazione e la scrittura. Questa, come si è già detto, sembra più efficace della semplice narrazione dell'esperienza, in quanto consente di vedere nero su bianco ciò che si sta pensando (Demetrio, 2008; Striano, 2006). La scrittura permette poi di distanziarsi da quanto vissuto ed esaminare la situazione da un punto di vista più globale. Scrivendo s'impara inoltre a dare struttura all'esperienza, a collegare tra loro i fatti, creando il ricordo di quanto accaduto. Questo processo di progressivo distanziamento aiuta a sviluppare una maggior capacità di far fronte alle criticità e all'incertezza cui si è continuamente esposti nella propria pratica professionale, facilitando la capacità di resilienza.

3. Narrazione e scrittura per formare i professionisti della riabilitazione

Nell'ambito della formazione delle professioni della riabilitazione, da molto tempo è stata segnalata l'importanza, nell'accertamento della situazione del paziente e, soprattutto, nella formulazione del progetto riabilitativo, della capacità di "ragionamento narrativo". Scrive una terapista occupazionale nonché antropologa medica (Mattingly, 1998) : "Se il paziente deve essere coinvolto nel processo terapeutico, sia lui che l'operatore devono condividere un'idea sul perché ha senso fare determinate cose. Condividere questa idea richiede sia al terapeuta che al paziente la capacità di vedere come tali cose siano in grado di portare quest'ultimo a una situazione futura desiderabile. Questa idea non è riconducibile a una prognosi, o a una visione condivisa del piano terapeutico. Gli operatori e i pazienti devono arrivare a condividere una storia sul processo terapeutico, devono arrivare a vedere se stessi 'nella stessa storia'. Questa è una sorta di 'storia del futuro', una storia di ciò che non è ancora accaduto, o che è solo parzialmente accaduto, una storia da costruire" (p. 82).

Gli operatori sanitari, però, faticano a mettere in atto, nelle diverse fasi della relazione terapeutica, forme di ragionamento narrativo – oltre, ovviamente, a quelle indispensabili di ragionamento clinico – a causa della perdurante dominanza del modello biomedico, non solo nei contesti di cura,

ma altresì in quelli di formazione. Per questo, l'utilizzo della narrativa, dell'arte e della scrittura sono sempre più diffusi, nella formazione delle professioni della riabilitazione. Queste strategie educative sono state proposte come valide risorse per imparare a comprendere l'esperienza di malattia dell'individuo e per adottare, nella pratica clinica, una prospettiva maggiormente centrata sul paziente (Caeiro, Cruz & Pereira, 2014; Zannini, 2008).

Nell'ambito della formazione dei fisioterapisti, sicuramente la professione della riabilitazione numericamente più consistente, è stato proposto, al terzo e ultimo anno, un corso di 20 ore, articolato in dieci settimane, sul "ragionamento narrativo" nel quale si sono alternate l'esposizione dell'approccio clinico al paziente con la visione di film (per es., *Qualcuno volò sul nido del cuculo*), la lettura di romanzi incentrati sulla storia di malattia (per es., *Bauby*, *Lo scafandro e la farfalla*), la visione critica di opere d'arte (per es., *Tragedia* di Picasso) (Ivi, p. 574) [1]. In questo corso, la scrittura riflessiva dell'esperienza (*reflective writing*) ha avuto un ruolo rilevante: "Essa sfida gli studenti ad esaminare le loro esperienze cliniche dalla prospettiva di se stessi e dei pazienti […] nonché a individuare i limiti delle loro conoscenze e del loro approccio operativo, promuovendo conoscenza di sé" (Ivi, p. 573). Gli studenti, infatti, dovevano presentare estratti delle storie di malattia raccolte dai pazienti, durante le attività cliniche, cercando di individuarne i molteplici significati. "I formandi sono stati incoraggiati a mettersi al posto del paziente e a farsi testimoni delle sue prospettive, delle sue idee, delle sue emozioni […]. Questa comprensione profonda richiedeva agli studenti non solo di cogliere la prospettiva del paziente, ma anche di riflettere su di sé e analizzare le loro reazioni all'essere stati 'nelle scarpe del paziente'" (*Ibid.*).

Queste attività in piccolo gruppo, a carattere tutoriale, si basano sui principi dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2000). Attraverso il dialogo e l'arte della domanda, il tutor aiuta il gruppo ad analizzare criticamente i propri discorsi sull'esperienza clinica, in modo da "illuminare le assunzioni pregresse o il rapporto di potere agito quando gli studenti interagiscono col paziente. In particolare, gli studenti sono incoraggiati a riflettere sulle contraddizioni, gli scarti tra la loro identità professionale, il loro approccio al ragionamento [terapeutico] e le loro azioni nella pratica clinica" (*Ibid.*).

Da diversi anni, abbracciando la prospettiva della clinica della formazione (Massa, 1992), abbiamo sostenuto l'importanza di questo lavoro di scavo non solo sull'esperienza di tirocinio di studenti che si trovano al termine del loro percorso formativo, ma anche sul "conosciuto e non pensato" (Riva, 2004) di coloro i quali si apprestano a iniziare un percorso formativo nell'ambito delle professioni della cura, tra le quali rientrano a pieno titolo quelle educative (Zannini, 2003). Formarsi alla cura vuol dire infatti, nella nostra prospettiva, lavorare anche sugli assunti e i vissuti – spesso latenti – (Palmieri, 2000, pp. 198-202) che gli studenti hanno costruito su grandi temi come la malattia, la disabilità, la morte e la cura stessa, a partire dalla loro storia di formazione.

Raccontare la cura, i significati a essa attribuiti, riflettere su situazioni (filmiche, letterarie), che propongono diversi modelli di cura, possono essere esperienze cruciali anche per chi non ha mai avuto contatti con contesti clinici e sta iniziando a formare la propria identità professionale. Ciò è parso particolarmente stringente in una professione della riabilitazione, come quella logopedica, che ha una storia più recente, rispetto ad altre professionalità riabilitative più consolidate. Strumenti come quelli riportati più sopra, relativamente alla formazione dei fisioterapisti, possono aiutare i futuri operatori della riabilitazione a entrare fin da subito nella prospettiva del paziente e, al contempo, a iniziare a costruire la propria identità professionale a partire non solo da contenuti scientifici, ma anche dalle proprie esperienze e dai propri vissuti (Artioli & Artioli, 2016), che sono una ricchezza da riconoscere e valorizzare in chi svolgerà lavoro di cura (Iori, 2009).

4. L'esperienza del modulo di pedagogia e delle attività didattiche integrative al primo anno del CdL in Logopedia dell'Università di Milano

L'insegnamento della pedagogia, all'interno delle Scuole di Medicina e Chirurgia, si pone in generale l'obiettivo di far comprendere ai futuri operatori sanitari la dimensione educativa della re-

lazione terapeutica. Esiste infatti una corrispondenza tra cura ed educazione, dove curare, nel senso di *to care*, "non si configura mai soltanto come guarigione, ma anche e soprattutto come presa in carico del paziente finalizzata ad un cambiamento, la quale si esprime attraverso il processo di costruzione di un progetto o meglio di una nuova progettualità" (Zannini, 2003, p. 286). La malattia si inserisce nella storia del paziente andando a ridefinire a volte abilità, certamente consuetudini, relazioni interpersonali, ma anche il rapporto con se stessi, sia da un punto di vista fisico che nel proprio progetto di vita. L'operatore entra in intimità con i pazienti non soltanto perché li tocca e li visita, ma anche perché è colui al quale si consegnano storie di sofferenza, di malattia e di speranza di guarigione. La prima domanda che il terapeuta rivolge al paziente è solitamente "mi dica": egli chiede al paziente di raccontarsi attraverso i sintomi, ma anche attraverso i vissuti di malattia. La cura dunque intercetta la dimensione identitaria delle persone, da una parte del paziente e, dall'altra, dell'operatore sanitario. Lavorare sull'identità degli individui, soprattutto quando messa a dura prova dalla malattia o dalla disabilità, comporta inevitabilmente un'azione educativa. Nei contesti sanitari in genere, e in quelli riabilitativi specificamente, l'esperienza educativa coincide con quella situazione di cura in cui il paziente, prima di tutto, è un esperto e ha un sapere riconosciuto sulla sua malattia: è nell'incontro con il terapista che il contenuto di questo sapere viene negoziato, confluendo in una nuova storia, co-costruita con il contributo del logopedista e del paziente: una "buona storia" di malattia.

Sulla base di queste premesse teoriche, il modulo di pedagogia generale, all'interno del Corso di *Scienze linguistiche, filosofiche e socio-pedagogiche* (primo anno) del Corso di Laurea in Logopedia, è stato pensato per esplorare con gli studenti il significato del ruolo educativo che il futuro logopedista si troverà a svolgere con il paziente. Il corso, per una durata complessiva di dieci ore e rivolto a 75 studenti, si proponeva di:

- analizzare le caratteristiche fondamentali della pedagogia e della relazione educativa;
- esaminare criticamente i rapporti tra relazione educativa e relazione di cura, evidenziandone le diverse aree di sovrapposizione;
- esplorare il rapporto tra modelli di medicina e modelli educativi utilizzati, esplicitamente e implicitamente, nella relazione terapeutica;
- analizzare la stretta connessione esistente tra lavoro educativo e l'esperienza che viene predisposta per il paziente nel lavoro logopedico;
- illustrare il costrutto di resilienza, evidenziandone la sua pregnanza sia per quanto riguarda l'esperienza del paziente che dell'operatore sanitario;
- esporre le principali teorie di riferimento sul gioco.

Entrando maggiormente nello specifico, il corso ha proposto ai futuri logopedisti una prospettiva capace di mettere al centro il paziente e la sua storia. Per fare ciò, è stato necessario insegnare loro ad assumere punti di vista diversi, de-centrarsi e "mettersi nei panni" del paziente, sviluppando empatia. É possibile mettersi nei panni dell'altro solo sapendo qual è la propria "misura", la propria "taglia", perché non è detto che i nostri abiti calzino bene al paziente e viceversa. Può così accadere, nel tentativo di mettersi nei panni dell'altro, di trovarsi in situazioni non adatte o non confortevoli per se stessi. Applicare dinamicità al proprio punto di vista, saper proporre cambio di prospettiva e intravedere nuovi sbocchi è possibile a patto che ciascun esperto di riabilitazione conosca il proprio "punto di partenza", cioè la propria storia esistenziale e professionale. Possiamo infatti immaginare quello che l'altro può fare, pensare o sentire, ma sempre e solo a partire dalla nostra storia personale. La narrazione e la riflessione su di essa hanno permesso di sperimentare in prima persona l'alternanza di prospettive. In vista dell'esame del corso, dunque, oltre ad attingere ai momenti di esposizione frontale dei contenuti, gli studenti sono stati invitati ad ascoltare e a riflettere sulla pratica di scrittura del racconto di sé svolto dai loro colleghi degli anni accademici precedenti (al terzo anno) sulla base della loro esperienza di logopedisti maturata nei momenti di tirocinio. Questa strategia didattica ha permesso di lavorare sull'immaginario della professione del logopedista che, in studenti del primo anno e semestre, è ancora tutta da formare e a volte distante da quella che poi sarà la pratica professionale.

Durante le lezioni, poi, è stato possibile portare l'attenzione sull'apprendimento dall'esperienza, così come è stato descritto nel paragrafo precedente, e su alcune strategie educative funzionali all'educazione terapeutica del paziente, ad esempio il gioco. Il carattere ludico di un'attività dipende dal modo con cui è condotta (Braga, 2006): le proposte non devono essere presentate come itinerari predefiniti, ma come ipotesi progettuali. Per meglio comprendere questa dimensione e questo atteggiamento di gioco si sono letti alcuni brani tratti da *Diario di scuola* di Daniel Pennac (2008).

Un modulo di pedagogia generale e sociale all'interno del CdL di Logopedia organizzato nei contenuti e nelle modalità didattiche così come sono state descritte nei paragrafi precedenti non poteva, per coerenza, non prevedere una parte dell'esame in modo narrativo. Agli studenti e alle studentesse è stato chiesto di rispondere per iscritto alle seguenti tracce, consegnandole due settimane prima della data dell'appello: una narrazione autobiografica relativa a un episodio ritenuto significativo dal punto di vista della medicina centrata sul paziente, una scrittura riflessiva sulla scrittura autobiografica dei colleghi di Logopedia degli anni precedenti (per indagare sentimenti ed emozioni suscitati da questa scrittura) e un commento a scelta su un capitolo del romanzo *Diario di scuola* di Pennac. Le narrazioni sono state lette e valutate dalla docente rintracciando elementi di coerenza nello sviluppo narrativo e, soprattutto nella scheda di riflessione, di corrispondenza con gli argomenti trattati nel corso. Si è chiesto pertanto agli studenti di raccontare "da dentro" la loro storia, ma anche di analizzarla guardandola dall'esterno, inoltre hanno dovuto individuare su un testo esterno tracce dei contenuti del corso; in questo modo è stato possibile allenare e valutare la capacità di attribuzione di significati al ruolo di terapista.

Alle lezioni del corso sono state affiancate delle attività didattiche integrative per trattare più approfonditamente e in maniera maggiormente esperienziale alcuni aspetti (per un totale di altre otto ore). Le attività didattiche integrative sono state progettate in accordo con quanto finora esplicitato e, dunque, con l'intento di formare i futuri logopedisti a una riflessività critica attraverso la narrazione, utile per la loro formazione professionale e per l'incontro con il loro paziente che, come detto precedentemente, si configura quale relazione educativa. In queste attività si sono trattati, in particolare, i temi della cura e dell'incontro con la diversità, che gli studenti si troveranno ad affrontare nella loro futura professione di logopedista. All'interno di una prospettiva pedagogica, questi aspetti sono stati affrontati in due direzioni: in ottica auto-educativa gli studenti sono stati invitati a considerare il tema della cura e dell'incontro con la diversità in relazione a se stessi e alla propria storia formativa; nell'ottica, invece, di considerare la connessione tra lavoro educativo e la relazione col paziente, gli studenti sono stati guidati a considerare gli aspetti della cura e della diversità quali caratteristiche fondamentali per instaurare e costruire con l'altro una relazione terapeutica ed educativa. Entrambe queste direzioni sono state sviluppate per portare gli studenti ad analizzare criticamente i rapporti tra relazione educativa e relazione di cura, ponendo attenzione alle numerose aree di sovrapposizione. Il percorso proposto ha previsto brevi approfondimenti di natura teorica, affiancati ad attività di tipo esperienziale. Si è fatto dunque estesamente ricorso a una metodologia attiva, utilizzando due strumenti in particolare per lavorare attraverso la narrazione: la scrittura autobiografica e la visione filmica, basata su alcuni spezzoni tratti da L'enfant Sauvage (Truffaut, 1970), Lo scafandro e la farfalla (Schnabel, 2007), Il discorso del re (Hooper, 2010). Al termine delle attività didattiche integrative è stata richiesta agli studenti una scrittura riflessiva per ri-pensare criticamente l'esperienza attraversata e gli apprendimenti guadagnati. Le scritture consegnate sono state lette dalla docente referente per le attività integrative, prendendo a riferimento i diversi livelli di riflessività proposti da Moon (Moon, 2004).

5. Le scritture narrative e riflessive degli studenti

Tutte le scritture prodotte dagli studenti (quattro scritture per ognuno dei 75 studenti del corso) si sono rivelate utili strumenti per mettere a fuoco alcuni aspetti centrali dell'esperienza formativa proposta, a partire dalle loro parole e i loro vissuti.

Seguendo le parole e i vissuti degli studenti, sembra che i termini legati ai diversi modelli di medicina siano stati compresi e utilizzati in modo appropriato, ma anche che sia stato compreso il ruolo del processo educativo, diverso da quello istruttivo, che sottende al processo di cura, su cui a lezione ci si è soffermati in modo particolare. "Trovo particolare attinenza tra il modello educativo e quello di medicina centrato sul paziente. Entrambi richiedono uno sforzo di sensibilità, come evitare di prendere la strada più semplice e cognitivamente meno dispendiosa, fornendo semplicemente delle istruzioni senza approfondire il problema: *istruzioni* su come si calcola un esercizio o la mera prescrizione di una terapia. […] Per capire di cosa una persona ha bisogno per riuscire ad ottenere il miglior risultato possibile bisogna conoscere bene la situazione: porre domande, chiedere opinioni. E poi trovare delle soluzioni utilizzando un po' di inventiva, che è poi la parte *artistica* dell'educazione che deve sempre affiancare la tecnica: ad esempio provare a stimolare lo studio tramite il gioco, cercare un abbinamento di terapie che diano minori effetti collaterali possibili, ecc.".

Dal punto di vista metodologico, è interessante rilevare come la modalità interattiva e laboratoriale proposta in alcune parti delle attività didattiche abbia creato un forte spiazzamento cognitivo negli studenti, abituati a un setting didattico in cui il loro ruolo è quello di uditori e scrivani di quanto viene esposto dal docente: "Non mi era mai accaduto di essere invitata a partecipare così attivamente a una lezione, riflettere su me stessa e su ciò che mi circonda circa questi argomenti e soprattutto esplicitare i miei pensieri attraverso la scrittura che di per sé ha la caratteristica di non essere volatile e fuggevole come le parole proferite durante alcuni dibattiti di gruppo a scuola o in altri luoghi educativi; ciò mi ha creato un po' di disagio ed imbarazzo, soprattutto quando ero io a dovermi raccontare. […] Ho cercato di 'togliere' quella piccola barriera data probabilmente dalla timidezza e l'attività mi ha iniziato ad incuriosire sempre di più, volevo conoscere di più me stessa e gli altri". Questa modalità di condurre le attività ha creato sorpresa negli studenti e, anche, senso di smarrimento e spaesamento, che le loro scritture raccontano essere stato superato pian piano, attraverso il dispositivo creato, le consegne e le modalità di condivisione delle esperienze. Nella misura in cui tutto ciò è avvenuto, è stato possibile per gli studenti vivere in maniera formativa una modalità didattica a cui non erano abituati: "Non si è trattata di una banale lezione direttiva in cui l'insegnante spiega e gli alunni passivamente ascoltano e prendono appunti, no, è stata una lezione interattiva. Spesso infatti eravamo proprio noi studenti a dover parlare e a spiegare a partire dalle considerazioni svolte in classe. Sono state delle lezioni interessanti, a mio parere, proprio per questo, eravamo partecipi della lezione come soggetti della stessa".

In particolare, le fasi di lavoro in piccolo gruppo, così come i diversi momenti di discussione plenaria sono stati ripensati e restituiti dagli studenti come utili occasioni per conoscere e imparare attraverso la condivisione delle narrazioni, raramente sperimentate in altri momenti: "Un aspetto che ritengo molto importante dell'attività è la possibilità di lavorare confrontandomi e arricchendomi con i miei compagni di corso. Credo che lavori di questo tipo dovrebbero essere proposti in molte facoltà universitarie, soprattutto nelle professioni sanitarie dove si individua un rapporto con il paziente, dove deve stabilirsi una relazione fondata sulla stima, sul rispetto, sulla discrezione reciproca e sulla profonda conoscenza dell'altro e di tutto ciò che ne ha fatto di lui una persona".

Un ulteriore aspetto delicato, ma fondamentale è stato il comprendere l'importanza che la narrazione e un'educazione al pensiero narrativo e riflessivo possono rivestire per la professione di logopedista. Il curriculum formativo del logopedista prevede, infatti, una cospicua quantità di ore focalizzata sulle componenti tecniche, riabilitative e diagnostiche della professione, che spesso occupano anche la maggior parte delle aspettative degli studenti. L'aver portato la loro attenzione, alla fine del primo semestre del primo anno, sugli aspetti educativi che abitano la relazione che avranno col paziente ha spalancato una nuova visione del loro ruolo e del loro agire professionale. Laddove questo passaggio è stato effettivamente riconosciuto dagli studenti, e considerato quale parte importante della propria professione, le scritture riflessive hanno evidenziato la comprensione della narrazione quale strumento utile per un logopedista: "Credo che come professionisti in ambito sanitario avremo molto a che fare con narrazioni e rappresentazioni che riguardano la malattia in senso lato; […]

Questi racconti dovranno essere ascoltati e 'lavorati' all'interno di un percorso di cura che sappia fare riferimento alle rappresentazioni che ci vengono affidate, ma al tempo stesso riproposti al paziente in una nuova dimensione di senso". "L'aver sperimentato l'aspetto della narrazione in prima persona riflettendo su ciò che provocava e l'aver potuto collegare le parti teoriche alle situazioni osservate nei film è servito ad una più profonda comprensione. La professione di logopedista implica sicuramente una relazione educativa, punta al cambiamento del paziente".

Quando, invece, questo delicato passaggio è stato vissuto in maniera più superficiale, non totalmente metabolizzato o quando la docente non è riuscita a coinvolgere pienamente lo studente nel percorso, suscitandone la riflessione, le scritture hanno fatto trasparire come le esperienze in aula siano state vissute senza una riflessione critica o consapevole, o come gli studenti non siano riusciti a superare difficoltà, diffidenze o ritrosie legate a quanto proposto: "Nella scrittura non mi veniva naturale usare un approccio narrativo, bensì uno pratico e schematico, più consono alla futura professione".

In particolare, ci sembra importante sottolineare come, allorquando gli studenti hanno provato a mettere in atto un'attività riflessiva, l'esperienza proposta si sia rivelata un'utile occasione formativa per pensare criticamente se stessi e la propria professione, anche in relazione alle difficoltà incontrate nel raccontare e nello scrivere di sé. Proprio la pratica della scrittura, ad esempio, è stata sperimentata in autonomia da alcuni studenti per accompagnare il percorso di tirocinio che di lì a poco avrebbero iniziato oppure è stata riscoperta e rivalutata quale azione formativa e di cura per se stessi e per il proprio pensiero: "Ho imparato l'importanza del raccontare e del raccontarsi, dell'ascoltare e dell'ascoltarsi. Ho imparato che nella mia professione sarà necessaria una autoeducazione continua e la scrittura potrà essere uno strumento molto utile dal punto di vista educativo poiché porta ad acquisire consapevolezza: scrivere di me come accompagnamento alla costruzione della mia figura professionale". "Un altro aspetto che mi ha sorpresa è stata la scrittura. Una volta uscita dal liceo ero sollevata dal non dover più essere costretta a scrivere infiniti temi, nei quali non ho mai spiccato. I saggi brevi mi pesavano, erano come una tortura, ma grazie a queste attività ho riscoperto il piacere della scrittura tanto da riuscire a tenere un piacevole diario durante il periodo del tirocinio. Mi sono ricavata un momento tutto per me alla sera prima di andare a dormire, dove ripercorrevo i momenti più salienti della giornata e li raccontavo riportando ogni minimo particolare e sensazione provata".

La lettura delle scritture narrative e riflessive degli studenti, dunque, è stata un'utile occasione per le docenti, al fine di comprendere il processo vissuto dagli studenti in aula e l'attività di pensiero e riflessione critica messa in atto a posteriori. Anche in base a quanto evidenziato dalle scritture riflessive, è stato possibile, a nostra volta, ri-pensare il percorso formativo proposto e abbozzarne un'analisi critica.

6. Un'analisi critica dell'esperienza

Sulla base di quanto finora esposto, si proverà dunque a tracciare una riflessione conclusiva sulla proposta formativa rivolta agli studenti del primo anno del CdL in Logopedia.

In seguito all'analisi delle scritture presentata, possiamo affermare che i concetti teorici su cui si voleva far ragionare gli studenti e le studentesse del corso sono stati compresi, ma, soprattutto, che molto risalto hanno acquisito la narrazione autobiografica e la rilettura di questa. Queste due attività hanno avuto un duplice scopo: da una parte hanno reso evidenti alcuni concetti appresi, ma soprattutto hanno portato a rileggere a posteriori l'esperienza, applicando le categorie di medicina centrata sul paziente e, successivamente, di medicina narrativa, precedentemente non conosciute dagli studenti. Da un punto di vista dell'apprendimento, questa comprensione è possibile appunto quando si è in grado di applicare alcune categorie apprese in un contesto, trasferendole in un altro dopo aver verificato che funzionano ugualmente. In questo senso, è possibile parlare di un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000) avvenuto negli studenti in seguito all'attività proposta.

Inoltre, la proposta della narrazione di sé e della scrittura autobiografica ha cercato di raggiungere l'obiettivo di far comprendere agli studenti l'importanza di riconoscere la propria storia e saper riflettere su di essa per potersi poi approcciare, all'interno della relazione terapeutica, con le storie dei pazienti e delle loro famiglie, educando a una pratica che, a partire dal racconto di sé, aiuti a conoscere e pensare l'altro e se stessi. Quanto riportato nel paragrafo precedente consente di notare come gli studenti abbiano compreso e intravisto questo obiettivo, riuscendo in alcuni casi a farlo proprio, integrando ad esempio la pratica della scrittura di sé all'esperienza di tirocinio.

In questo senso, l'apprendimento raccontato dagli studenti appare profondo e soddisfacente per sé, come definito da Mann e colleghi (2009) in relazione alla pratica della riflessione in ambito sanitario. Quelle scritture che documentano un processo di riflessione sperimentata dallo studente testimoniano l'aver fatto esperienza di un processo narrativo grazie a cui si è raggiunta una maggior consapevolezza di sé (Mortari, 2011), delle proprie emozioni e anche della propria conoscenza e del proprio sé in formazione, iniziando a pensarsi anche in relazione ai futuri pazienti. Il logopedista si troverà, infatti, a lavorare con diverse tipologie di pazienti, dal bambino all'anziano, con problemi di fonetica o di deglutizione: in tutte queste situazioni il paziente dovrà fare i conti con un vissuto di malattia che ne determinerà la capacità di far fronte ad essa e di trasformarla in modo evolutivo. È in questa cornice che si inserisce il concetto di resilienza e la possibilità per gli esperti della riabilitazione logopedica di diventare tutori del processo di resilienza. Il romanzo di Pennac, utilizzato a lezione e per l'esame, i brani filmici proposti nel corso delle attività integrative ben si sono prestati per rintracciare tale concetto e alcune strategie messe in atto per aiutare le persone a trasformare la situazione di difficoltà in una occasione di apprendimento.

In questo senso, anche le narrazioni proposte a partire da storie di altri, presenti in film e romanzi, sono state la sorgente narrativa da cui far partire una riflessione legata alla propria biografia, alla propria rappresentazione della professione (Caeiro, Cruz & Pereira, 2014).

Oltre agli apprendimenti raccontati in maniera positiva dalle scritture degli studenti è necessario operare un'analisi critica anche su altri aspetti. Gli elementi di sorpresa, spiazzamento e difficoltà emersi da alcuni stralci delle scritture, come precedentemente riportato, invitano altresì a notare che il modulo di pedagogia, per come è stato progettato nei suoi contenuti, nei suoi strumenti e nelle sue metodologie didattiche si è posto quale esperienza divergente e innovativa per gli studenti, rispetto alla formazione finora sperimentata e rispetto al loro immaginario relativo alla figura professionale, ai suoi ruoli e alle sue funzioni.

L'analisi critica dell'esperienza, dunque, necessita di tenere fortemente in considerazione il fatto che non sia ancora abituale, per uno studente al primo anno di un corso di laurea delle professioni della riabilitazione, una proposta didattica volta a lavorare su se stessi, sulla propria storia e sui propri vissuti (Riva, 2004; Zannini, 2003). Inoltre, le pratiche di narrazione e di scrittura autobiografica, come ribadito in precedenza, richiedono un profondo coinvolgimento del soggetto e un'attiva messa in gioco personale per poter sperimentare il guadagno conoscitivo e riflessivo che da simili attività può derivare. In questo senso, rileggendo criticamente l'esperienza, è sicuramente importante ricordare che i contenuti e le modalità pedagogiche, su cui si è basato il modulo, vanno proposti agli studenti in una maniera che si avvicini il più possibile a quanto già da loro conosciuto (Palmieri, 2011, pp. 62-89), mostrando chiaramente in che modo la proposta loro rivolta aggiunga elementi utili alla formazione della loro professione e spendibili nella loro pratica clinica. La proposta è stata quella di partire da una esperienza personale per poi fare un raffronto con la letteratura di riferimento e anche con la futura pratica clinica, in modo da mettere in atto un circolo di riflessione durante e sull'esperienza che, se acquisito, accompagnerà poi i terapisti anche nella loro prossima pratica professionale.

Attraverso questo passaggio, come si è mostrato nelle scritture riportate, è possibile per gli studenti comprendere l'importanza, per loro stessi e per la loro professione, della proposta narrativa che viene loro rivolta, decidendo di provare a superare le difficoltà, le ritrosie o le timidezze iniziali e ponendosi in una postura attiva e aperta ad un apprendimento trasformativo, quale quello prima descritto.

Quando ciò accade, come alcune scritture hanno mostrato, diventa possibile per uno studente di Logopedia abbracciare una proposta pedagogica che, partendo da sé e dalla narrazione della propria storia, permetta di dischiudere quella riflessione necessaria per illuminare la propria pratica e la propria professione, apprendendo continuamente da essa (Mortari, 2003).

Note

[1] L'Istituzione che ha implementato queste attività, e poi prodotto un paper scientifico sulla loro valutazione, da parte degli studenti, è la Setubal Polytechnic School of Health Care, in Portogallo.

Bibliografia

Artioli, G., & Artioli, F. (2016). Autobiografia e apprendimento in tirocinio. In V. Alastra (A cura di), *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione* (pp. 114-125). Milano: Franco Angeli.

Biffi, E. (A cura di). (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. Milano: Franco Angeli.

Braga, P. (A cura di). (2006). *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Bergamo: Junior editore.

Bruner, J. (2003). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1992).

Bruner, J. (1976). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.

Caeiro, C., Cruz, E. B., & Pereira, C. M. (2014). Arts, literature and reflective writing as educational strategies to promote narrative reasoning capabilities among physiotherapy students. *Physiotherapy Theory and Practice*, 30(8), 572-80.

Charon, R., & Hermann, N. (2012). 'A sense of story, or why teach reflective writing?'. *Academic Medicine*, 87, 5-7.

Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: Franco Angeli.

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

Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Milano: Meltemi.

Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Cortina Raffaello.

Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

Dewey, J. (1910). How we think. Lexington: D.C. Heath & Company.

de Mennato, P. (2012). Medical Professionalism and Reflexivity. Examples of training to the sense of 'duty' in medicine. *Educational Reflective Practices*, 2, 15-33.

de Mennato, P., Orefice, C., & Branchi, S. (2011). *Educarsi alla "cura". Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*. Lecce: Pensa Multimedia.

Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising ritical reflection: a resource handbook*. London: McGraw Hill.

Gadamer, H. G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Cortina Raffaello.

Iori, V. (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: Franco Angeli.

Loiodice, I. (2008). Formare persone competenti nella società complessa. *Lifelong Lifewide learning*, 2, Transeuropa.

Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Education*, 14(4), 595-621.

Massa, R. (A cura di). (1992). *La clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.

Mattingly, C. (1998). *Healing Dramas and Clinical Plots*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey- Bass.

Montagna, L., Benaglio, C., & Zannini, L. (2010). Reflective writing in nursing education: background, experiences and methods. *Assistenza infermieristica e ricerca*, 29(3), 140-52.

Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Oxford: Routledge.
Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2011). La qualità essenziale della formazione. *Educational Reflective Practices*,1-2, 145-156.
Musaio, M. (2015). Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale. *MeTis*, V, 1. Disponibile in:
http://www.metis.progedit.com/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi.html
Ong, W. J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* (Trad. it.). Bologna: Il Mulino.
Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.
Palmieri, C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.
Polenta, S. (2015). Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita. MeTis, V, 1. Disponibile in:
http://www.metis.progedit.com/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi.html [26 aprile 2016]
Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*. Firenze: Giunti.
Striano, M. (2006). Processi conoscitivi e agire professionale. Narrazione e sviluppo nei contesti di pratica. *Pedagogika*, X, 5, 24-27.
Zannini, L. (2003). *Salute, malattia e cura. Teoria e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*. Milano: Franco Angeli.
Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Cortina Raffaello.

BUONE PRASSI
La biografia nelle professioni educative:
strumento per fare ricerca, documentare e valutare

di *Andrea Traverso, Paola Alessia Lampugnani, Lucia Azzari*[*]
Università degli Studi di Genova

Abstract

Il contributo presenta tre aspetti specifici di ricerche empiriche che fondano la loro dimensione qualitativa sulla biografia e sulla narrazione; quindi sull'analisi e interpretazione del dato testuale raccolto con interviste, *focus group*, questionari autocompilati con alcune domande a risposta aperta, memoriali. Tutte le ricerche presentate, pur se molto differenti tra loro per approccio metodologico e per tipologia e diffusione dei dati, hanno in comune il valore attribuito alla parola e alla storia personale. Nel primo caso, la biografia è lo strumento tramite il quale è possibile definire se stessi, la propria esperienza, e dare forma di storia al proprio "progetto di vita". Le biografie personali entrano nel quadro teorico di riferimento del ricercatore e contaminano non solo il modello che si sta definendo ma – in maniera maggiormente evidente – la relazione tra il ricercatore e le persone interpellate. Nell'ascolto mediato dagli strumenti di raccolta dati (qualitativi) il ricercatore si dedica all'altro, costruisce relazioni durature che renderanno il suo lavoro dotato di un bagaglio empatico ed affettivo imprevisto. Nella seconda esperienza, la biografia è uno degli strumenti professionali che fanno parte delle competenze che un educatore dovrebbe sviluppare al fine di consentire una "professionalizzazione" dell'intervento riflessivo, sia esso in formazione, in tirocinio oppure in servizio. Il diario personale è l'occasione per rendere espliciti se stessi, sostenendo il proprio percorso personale, il processo amministrativo-documentale e giustificando dialetticamente gli esiti di valutazione emersi dai tutor. Le griglie di valutazione e le relazioni tra tutor e co-tutor fungono da elementi di aggancio per consolidare teoria e pratica, qualità e quantità, le dimensioni del "fare" e quella dell'"essere". Nella terza ricerca presentata, la biografia è lo strumento con il quale si devono raccogliere le informazioni utili a costruire strumenti e protocolli di lavoro. In questo caso le "storie" vanno a definire e concettualizzare le esperienze in costrutti e indicatori che devono diventare assunti di una *qualità negoziata* dal basso, costituendo riferimento per una comunità diffusa.

The paper presents three different aspects of empirical research that base their qualitative dimension on biography and narration; then on the analysis and interpretation of the textual data collected through interviews, focus groups, self-compiled questionnaires with some open-ended questions, memorials. All the presented researches – although very different from each other for methodological approach, context and dissemination of data – share the value attributed to words and personal history. The chosen approach allows to focus on the essential value of the human being, of his experiences, and on the values he attributes to his life, to his educational and professional background. In the first case, the biography is the tool by which people can define themselves and their experience and the instrument that allows them to shape the story of their "life project". Personal biographies enter the theoretical framework of the researcher and contaminate not only the model that's being defined but – in a more evident way – the relationship between the researcher and the respondents. Through the comprehension and understanding mediated by (qualitative) data collection tools the researcher devotes himself to each other, he build long-lasting relationships that will enrich his work with an unexpected empathic and emotional luggage.

[*] Andrea Traverso ha scritto l'introduzione e il paragrafo 3; Paola Alessia Lampugnani ha scritto il paragrafo 1; Lucia Azzari ha scritto il paragrafo 2.

In the second trial the biography is one of the professional tools that are part of the skills a teacher should develop in order to allow a "professionalization" of the reflective intervention, during the education time, the training time or on work. The personal diary is an opportunity to make explicit themselves, supporting their own personal journey, the administrative and documentary process and dialectically justifying tutors' assesment outcomes. The assessment tools and the relationship between tutor and co-tutor act as coupling elements that allows to consolidate theory and practice, quality and quantity, the dimension of the "doing" and the dimension of "being".

In the third presented study the biography is the instrument by which it's possible to collect the information necessary to build evaluation tools and working protocols. In this case the "stories" define and conceptualize the experiences in constructs and indicators that must be undertaken from a quality negotiated from the bottom, and that represent a reference for a widespread community.

1. Introduzione

Il contributo presenta tre aspetti specifici di ricerche empiriche attivate presso la Cattedra di "Progettazione e valutazione educativa" del DISFOR (Università di Genova) che, in alcune parti del disegno, fondano la loro dimensione qualitativa sulla biografia e sulla narrazione (e quindi sull'analisi e interpretazione del dato testuale raccolto con interviste, *focus group*, questionari autocompilati con alcune domande a risposta aperta, memoriali).

La dimensione biografica, pur attraversando similmente le tre ricerche, assume specifiche differenti nei tre progetti. Nel primo caso è prevalentemente uno strumento tramite il quale la persona definisce se stessa, i fatti della vita e declina il proprio "progetto di vita"; le biografie personali entrano nel sapere controllabile del ricercatore "contaminando" non solo il modello in via di costruzione ma – in maniera maggiormente incalzante – il vissuto del ricercatore che nell'esperienza dell'ascolto si dedica all'altro.

Nella seconda esperienza di ricerca la biografia può essere lo strumento professionale che arricchisce il bagaglio di competenze dell'educatore – pur se ancora in formazione – e consente di "professionalizzare" l'intervento riflessivo compiuto sugli eventi educativi. Riflettere sulla propria storia sostiene l'iter progettuale del proprio percorso, il processo documentale e gli atti valutativi; a tutti gli effetti, l'intero tragitto formativo si fonda sull'uso della parola.

Nell'ultima ricerca presentata la biografia consiste nella raccolta di informazioni utili a costruire strumenti professionali di "secondo livello". In questo caso le "storie" vanno a definire e concettualizzare le esperienze in costrutti e indicatori che divengono assunti di una qualità negoziata dal basso, costituendo riferimento per una comunità diffusa.

In tutti e tre i casi la biografia si "muove" e si "costruisce" all'interno di una dimensione partecipata (intesa come scambio di informazioni che contribuiscono a tessere relazioni ed interazioni umane, personali e professionali). La parola si fa "agente di relazione" prima ancora che strumento per trasferire informazioni.

2. La biografia per "fare storia"

Nell'ambito degli studi sulle dinamiche migratorie e sui processi interculturali la dimensione narrativa ha da sempre svolto un ruolo importante per l'interpretazione dei fenomeni e degli accadimenti di ordine macroscopico, dinanzi ai quali la ricerca si pone come obiettivo conoscitivo la restituzione di una realtà multiforme, complessa, dinamica, polisegnica.

La costruzione e ricostruzione di senso e significato dei percorsi e delle traiettorie che segnano i fenomeni migratori – a partire dal sentire delle singole soggettività, delle singole "storie" – contribuisce alla costruzione di letture ed interpretazioni plurime, articolate, tridimensionali, capaci di intrecciare la conoscenza degli accadimenti con le motivazioni, le spinte propulsive, le coloriture di

significato e le necessità individuali che – analizzate e osservate in modo diffuso – lasciano emergere, svelandolo, ciò che sta dietro – o meglio "oltre" – gli accadimenti facilmente osservabili.

A partire da tale cornice di senso, la narrazione diviene sempre più strumento privilegiato di ricerca pedagogica, la quale assume la narrazione come capacità umana fondamentale (Bruner, 1998), in grado di restituire le forme di organizzazione dell'esperienza e le forme di costruzione della realtà che sono specifiche e uniche per ciascuna soggettività.

È attraverso la restituzione di una narrazione – di una narratività – che è possibile far emergere il rapporto tra le scelte personali e gli stati interni, le intenzioni, gli affetti, le emozioni, i valori. È attraverso essa che è possibile esplicitare le modalità di sguardo, di interazione con le alterità.

Lo strumento narrativo, dunque, si dispiega come possibilità di restituire e fornire una voce al processo di significazione dell'esperienza, di messa in relazione tra il proprio sentire e la realtà esterna, tra il passato e il presente, tra il presente e le proiezioni sul futuro.

Tale presupposto teorico costituisce la base sulla quale poggia una ricerca[1] che – condotta in alcune strutture di accoglienza per richiedenti asilo presenti nel Comune di Genova e gestite dal Consorzio Sociale Agorà – intende avvalersi della narrazione come strumento di analisi utile a cogliere e restituire una pluralità di prospettive.

Inscrivendosi entro l'ampio panorama della pedagogia interculturale, intesa come la risposta alle tante crisi del nostro tempo (Portera, 2013), e a partire dall'obiettivo generale – quello di comprendere come l'immagine del minore si costruisca e ricostruisca in situazioni e contesti di emergenza – le domande di ricerca ruotano attorno al tema dell'infanzia e alle sue molteplici declinazioni e rappresentazioni.

Esiste una distanza tra l'infanzia "dichiarata" e i vissuti d'infanzia, nel contesto della profuganza? Quanto l'esperienza di fuga permette di mantenere l'infanzia "dentro l'infanzia"? Qual è l'interazione che si viene a creare tra l'idea d'infanzia culturalmente data nel proprio contesto di origine, il vissuto della fuga e l'idea di infanzia veicolata nella comunità di accoglienza? Quali piani vengono a sovrapporsi nella ricostruzione di un'idea d'infanzia che per forza di cose è modificata dall'esperienza di fuga/migrazione forzata?

La necessità di garantire un quadro quanto più completo possibile rispetto a tale tema ha condotto alla decisione di declinare la ricerca entro un duplice ambito: da una parte l'ambito dei minori non accompagnati (MSNA), e dall'altra l'ambito delle famiglie profughe o richiedenti asilo con figli minorenni. Sulla base di tale scelta è stato quindi scelto di accogliere le "voci" di tutte le soggettività coinvolte: non solo di coloro che in modo diretto hanno vissuto la fuga – i minori non accompagnati e le famiglie richiedenti asilo – ma anche, in un'ottica di molteplicità di sguardi (Catarci, 2011), di coloro che quotidianamente progettano e predispongono opportunità di inserimento nei servizi per rifugiati e richiedenti asilo e che vivono in maniera diretta il loro percorso di inclusione (educatori, assistenti sociali, gestori, volontari) e, infine, dei pari, che rappresentano il primo "ponte" verso la società accogliente e dall'incontro con i quali si dispiega la duplice possibilità di incontro/conflitto tra culture e valori differenti (Pinto Minerva, 2007).

Tale molteplicità di sguardi è stata garantita attraverso l'impiego di strumenti di ricerca di tipo qualitativo, capaci di non limitarsi ad una mera descrizione di una realtà, ma di spingersi nell'individuazione di possibili chiavi di lettura ed interpretazioni finalizzate all'affinamento delle intenzionalità educative idealmente sottostanti ogni azione ed ogni servizio.

Ad oggi, il gruppo di ricerca è impegnato nella fase di somministrazione pilota degli strumenti, sia in termini di comprensibilità delle domande che, aspetto ancor più delicato, della scelta e formazione degli intervistatori, ruolo ancor più delicato considerando la tipologia di campione prescelto.

Il bisogno di indagare un tema complesso e stratificato quale la costruzione del concetto di infanzia, unito al bisogno di esplorare la definizione di tale concetto a seguito di un vissuto esperienziale di tipo totalizzante (quale la profuganza è) ha reso necessaria la costruzione di un disegno di ricerca che fosse capace di approfondirsi, nel suo dispiegarsi, nelle pieghe di significato più profonde e meno evidenti.

Tale evidenza ha dunque guidato la scelta dell'equipe di ricerca di affiancare, a strumenti di ricerca formalizzati – interviste semistrutturate e *focus group* con i diversi attori coinvolti – anche l'analisi qualitativa dei memoriali che vengono stesi dai profughi al fine di richiedere asilo.

La decisione di utilizzare ciò che formalmente è considerato non come strumento di ricerca ma come fonte risiede nel fatto che il processo di costruzione e di scrittura dei memoriali rappresenta un momento di ricostruzione di un'immagine di sé, attraverso la narrazione dei fatti e degli accadimenti, in cui ciascuna soggettività è chiamata a ridisegnare un senso rispetto a quanto vissuto e a quanto immaginato per la costruzione del proprio progetto di vita.

Entro tale prospettiva il memoriale, che nasce come mero strumento burocratico – documento scritto da consegnare agli atti al momento della richiesta di asilo che viene presentata presso la Questura dove il richiedente intende prendere domicilio – si trasforma in strumento capace di generare riflessione e contribuire ad una modellizzazione, capace cioè di essere letto ed interpretato – nel momento compositivo e nel momento analitico – come pensiero narrante che promuove la riflessività sia di chi scrive che di chi legge e analizza, creando così una possibile spirale tra la storia personale e le teorie esplicative che vengono co-costruite secondo una logica di contaminazione semantica, di meticciato non solo delle identità (Cambi, 2001) ma anche delle possibilità interpretative.

Attraverso l'analisi del memoriale, insomma, inteso come racconto di sé e del proprio bisogno di promozione personale, è possibile garantire quella riflessione sulla diversità umana che rimanda in ultima analisi all'idea di educabilità dell'uomo nella tutela dell'originalità personale, attraverso una riflessione profonda e condivisa sulle categorie dell'alterità e della diversità (Dusi, 2000) il cui avvaloramento diviene obiettivo principe dell'azione e della ricerca educativa.

3. La biografia per documentare: il diario di bordo

Questo paragrafo riporta alcuni dati di una ricerca[2] di carattere interpretativo-esplorativo più ampia che ha inteso indagare l'organizzazione e la qualità del tirocinio nei corsi di Laurea Triennale in Scienze dell'educazione (L19) e Magistrale in Scienze Pedagogiche (LM85) presso il DISFOR – Università di Genova. Le tre domande di ricerca erano:

Il tirocinio che si svolge nei Corsi di Studi per Educatore e Pedagogista (L19/LM85) è efficace per la definizione del progetto formativo/lavorativo degli studenti?

Esiste una relazione tra la definizione di un progetto lavorativo personale e l'esperienza di tirocinio svolta in ambito universitario?

La qualità dell'esperienza di tirocinio su quali aree della formazione di un educatore agisce?

In questa sede presenteremo solamente i dati che fanno riferimento all'utilizzo del diario di bordo come strumento per documentare, valutare ed auto-valutare la propria esperienza di tirocinio.

Documentare, nel suo carattere di agire complesso (Perla, 2012) ha come finalità quella di sostenere la formulazione di un'analisi critica intorno alla pratica; declinando tale funzione in tre estensioni (Perla, 2012): quella *narrativa*, intesa come la raccolta dei dati necessari alla costruzione di una memoria storica che possa "tenere traccia" della realtà trascorsa in un determinato contesto; quella *giuridica*, intesa come testimonianza e prova di un fatto o un evento dal valore legale e normativo; quella *formativa*, intesa come antologia di informazioni che possano costituire le solide fondamenta sulle quali costruire percorsi scientifici volti ad incrementare e diffondere la conoscenza attraverso la ricerca.

Il tirocinante, così come ogni professionista, non solo dell'educazione, è chiamato a "tenere traccia" degli eventi, al fine di fissarli in vista di un'eventuale consultazione futura (*memoria*), considerarli quali elementi di confronto, costruzione di pensiero e dialogo tra colleghi e altri professionisti (*dialogo*), al fine di custodirli e riservare con essi momenti specifici alla riflessione e all'autovalutazione relative alle pratiche svolte (*autovalutazione*). Il significato della documentazione risulta a questo punto indiscutibile: "documentare significa valorizzare la funzione della memoria, come strumento di elaborazione del presente, attraverso il passato" (Gatti, 2009, p. 148).

Il tirocinante, documentando, come si può vedere di seguito (Azzari, 2015, pp. 124-125), durante la sua esperienza può:

- incrementare la sua disposizione all'osservazione nei contesti educativi, affinandone la capacità e la competenza;
- costruire un terreno dialogico di scambio, confronto e comunicazione tra sé e ciascun soggetto interessato a ciò che è stato oggetto di documentazione, attraverso l'elaborazione di linguaggi e significati condivisi;
- integrare i momenti di apprendimento tradizionale in aula, con una nuova occasione di studio e riflessione a partire dalla pratica, e in tal modo favorire il raccordo tra teoria e prassi, consentendo l'incontro dialogico tra i due momenti formativi;
- educare la mente ad una visione scientifica della realtà, indagandola, problematizzandola, formulando ipotesi ed elaborando teorie (Demetrio, 1996);
- progettare, riflettere, valutare, con il supporto del tutor e degli altri operatori in affiancamento;
- attivare un percorso euristico di attribuzione di senso e di conoscenza profonda di sé;
- attivare processi cognitivi volti a generare ordine, chiarezza e organizzazione all'interno del potenziale disorientamento causato dal carattere di novità proprio dell'esperienza di tirocinio;
- organizzare forme di *scaffolding* (Mortari, 2003; Perla, 2012), per le quali l'atto del documentare, come una solida impalcatura all'interno dell'esperienza di tirocinio, possa offrire momenti di accompagnamento e di supporto;
- attivare un possibile strumento di riflessione sull'esperienza e di conseguente valutazione e autovalutazione;
- iniziare a coltivare una forma di professionalità educativa attiva, che si faccia motore della motivazione attuale e futura del soggetto;
- formarsi, utilizzando il documento in una logica di ricerca partecipativa sulla realtà e non di pura e sterile compilazione diretta ad un committente, "sentendo" la documentazione come parte integrante ed essenziale del lavoro educativo;
- conferire visibilità pedagogica al percorso e lasciarne una traccia sensibile e trasparente, valorizzando la professione educativa attraverso la costruzione di una solida memoria storica e di chiare evidenze scientifiche che, già a partire da una delle prime esperienze a contatto con il mondo del lavoro, possano sostenere la categoria dell'educatore anche in sede contrattuale, dal momento che la scarsa considerazione di tale professione deriva, almeno in parte, dalla scarsa definizione del suo ruolo (Gardella, 2007).

3.1. Il diario di bordo

La scrittura professionale, essendo fortemente connotata dalla prospettiva contestuale, dovrebbe essere vincolata all'assenza di elementi creativi o deliberatamente reinterpretati dovendo assolvere ad una funzione di ordine conoscitivo (Salerni, Sposetti & Szpunar, 2013). La realtà dovrebbe essere il territorio comune di discussione; i fatti, ciò che è accaduto, dovrebbero essere l'oggetto di una successiva disanima. L'uso di tale funzione – che è di natura cognitiva, linguistica, culturale – sembra però manifestare elementi di criticità nel momento in cui si debba virare verso una centratura sulle pratiche riflessive. La scrittura di un diario personale, a prescindere dal contesto di utilizzo, è una scrittura che nasce dall'interno (Mortari, 2003), che non si limita a fotografare e descrivere i particolari di un evento ma coglie, o cerca di cogliere, anche i significati e le conseguenze degli accadimenti.

Oggettività ed intimità si incrociano nello spazio della parola. Se da un lato, quindi, "il metodo narrativo deve essere rigoroso, altrimenti il raccontare perde quel valore epistemico di cui si parlava in precedenza e diventa puro compito, che può oscillare tra i due poli dell'eccesso autobiografico e

burocratico" (Salerni et al., 2013, p. 21) dall'altro una narrazione sbilanciata sul versante della soggettività attiva dinamiche proprie del racconto intimo di sé facendo perdere – o correndo il rischio di perdere – elementi costitutivi del dato di realtà.

Tralasciando in questa sede un'accurata presentazione del diario di bordo, delle sue diverse tipologie e modalità di utilizzo e prima di presentare alcuni dati raccolti con la survey, é necessario riconoscerne, al dispetto dei luoghi comuni, la sua natura collettiva. Un evento assume senso nel momento in cui viene "socializzato", trapassando così dal momento evocativo al momento interpretativo (Demetrio, 1996, p. 60).

In ogni caso, il diario di bordo può essere ascritto tra le "tecniche formative", formalmente disposto a contenere diverse tipologie di dati (Mortari, 2003):

- le descrizioni degli eventi, fondate sulla qualità dell'osservazione;
- le narrazioni e le riflessioni, che costituiscono occasioni di confronto tra operatori;
- le intuizioni, che rimandano all'autenticità originaria degli eventi, fatta di azione e di riflessione;
- le espressioni che possono essere ricondotte ai vissuti emotivi sollecitati dagli eventi;
- le ipotesi, formulate al fine di convalidare, ri-orientare o modificare la realtà.

L'utilizzo di un diario di bordo – a prescindere dall'esperienza presentata o dal suo impiego in diversi contesti educativi – dovrebbe però essere caratterizzato da tre aspetti che decretano il fondamento della scrittura ad esso dedicata:

- concretezza, intesa come aderenza alla realtà ed efficacia narrativa;
- *sintesi*, *brevità* e *chiarezza*, fattori cruciali per consentire e agevolare la raccolta delle informazioni, la loro trascrizione e la diffusione. Un testo con queste caratteristiche è facilmente accessibile e memorizzabile;
- centratura *sull'azione educativa* alla quale si è partecipato – direttamente o indirettamente. Si tratta dell'evento specifico, l'oggetto di attenzione che è messo sotto la lente per essere indagato, analizzato e sviluppato (Urbanowsky & Dwyer, 1995).

Durante l'attività di tirocinio – ma potrebbe avere la stessa efficacia per educatori già in servizio o giovani che si stanno formando con un'esperienza di volontariato nel Servizio Civile Nazionale – il diario di bordo consente di "tenere traccia", in forma biografica, dell'esperienza del vissuto; un modo per affiggerla allo sguardo altrui.

Gli studenti della Laurea Triennale che hanno dichiarato di aver utilizzato un diario di bordo nel corso della loro esperienza di tirocinio lo hanno fatto principalmente al fine di poter scrivere la relazione finale (32%) o per poter meglio ricordare gli eventi che hanno scandito la loro esperienza (30%).

Al contrario, invece, gli studenti iscritti alla Laurea Magistrale affermano di aver tenuto un diario per poter riflettere (40%, a differenza del 20% degli studenti della triennale), ricordare gli eventi (13,3%) e per poter scrivere la relazione finale di tirocinio (36,7%).

Mentre nel caso dei primi lo strumento sembra essere adoperato come corollario ed adempimento – funzionale alle pratiche di gestione burocratica del processo –, negli studenti della Magistrale si nota, invece, una evidente utilità riflessiva, centrata sul sé e preesistente alla dimensione pratica; lo richiedono il percorso di progressiva professionalizzazione e una maturazione complessiva dello "studente" nei confronti del proprio progetto formativo-lavorativo.

Si tratta, dunque, di una tendenza dovuta alle differenti dinamiche di consapevolezza e responsabilità progettuale e di orientamento (Modugno, 2015) che si instaurano nel corso dei due tirocini (triennale e magistrale).

4. La biografia per valutare: la costruzione degli indicatori di qualità pedagogica dei servizi per l'infanzia

La possibilità di negoziare la "qualità", specialmente nei servizi all'infanzia (Becchi, Bondioli, Ferrari & Garibaldi, 2009) non riguarda solamente la condivisione di evidenze e standard (Guasti, 1996) bensì, proprio in virtù dei contesti di applicazione e del considerevole apporto fornito dalle discipline pedagogiche, di condividere le proprie storie e "farne teoria" (Traverso, 2015). Tecnica e quotidiano s'intrecciano nel tentativo, appunto, di dare qualità agli interventi educativi.

Se questa prospettiva oggi deve interpellare tutti i professionisti della ricerca educativa, lo è maggiormente laddove si scelgono modalità partecipate di conduzione del lavoro di ricerca (Magnoler, 2012; Naci Kayaoglu, 2015; Nigris, 1995). È questo il caso di un progetto triennale di ricerca-formazione che vede impegnati il Settore Servizi educativi per l'infanzia 0-6 del Comune di Genova ed il DISFOR.

La biografia pedagogica delle educatrici di nido d'infanzia e delle insegnanti di scuola dell'infanzia si è sostanziata nella redazione partecipata di:

1. il Manifesto Pedagogico del Comune di Genova; uno strumento di riflessione, progettazione e condivisione riconosciuto da tutti i servizi del Comune [3];
2. uno strumento di valutazione della qualità pedagogica dei servizi per l'infanzia (ad oggi in fase di revisione a seguito della sperimentazione pilota).

In tutti e due i casi la modalità di costruzione degli strumenti, oltre a valorizzare le dimensioni partecipative, per le quali

1. il testo del Manifesto è stato scritto utilizzando i contributi dei singoli gruppi di lavoro territoriali e di seguito assemblate-revisionate-armonizzate all'interno di un testo dalla forte "coloratura" pedagogica;
2. le diverse versioni del Manifesto hanno intercettato i linguaggi e i codici di diversi gruppi che, a vario titolo, potessero avere una certa titolarità che concedesse loro di potersi esprimere a proposito (ad esempio, diversi livelli dirigenziali, organizzazioni sindacali, esperti di genere),

si è avvalsa delle storie dei professionisti dell'educazione che, in forma biografica, hanno ridisegnato la loro esperienza. I vissuti si sono via via arricchiti di potenziale riflessivo (Mortari, 2003) e sono stati in grado di mutare il quotidiano in concetti. Il supporto scientifico del gruppo di ricerca universitario ha avuto la funzione di coordinamento e garanzia rispetto alla produzione di un sapere controllabile (Trinchero, 2002).

La ricerca ha previsto sei fasi operative che, a diversi livelli, hanno visto il coinvolgimento di risorse educative e l'uso di una biografia pedagogica intrecciata alle teorie di riferimento:

Fase 1. Concettualizzazione

Tutti i gruppi di lavoro hanno operato un processo di selezione dei concetti ritenuti prioritari all'interno del Manifesto Pedagogico. Con questo processo si sintetizzano ulteriormente le "storie" di educatrici ed insegnanti che in precedenza erano già state oggetto di analisi e modifica sino a giungere all'ultima stesura del documento. Le costellazioni dei quotidiani, rappresentate dalla forma viva del succedersi delle parole, trovano compimento in un'operazione di revisione critica che categorizza, esprime, manifesta.

Fase 2. Formazione

In parallelo ai lavori dei gruppi (presentati in precedenza) è stato realizzato un percorso formativo sui temi della qualità e, in particolare, della qualità nei servizi educativi per la prima e seconda

infanzia ripercorrendo la storia ed i principi di alcuni dei più importanti strumenti di valutazione (Bondioli & Nigito, 2008; Grange, 2013; Harms, Cryer & Clifford, 1992). Gli obiettivi formativi assurgono a forma di "riscontro" rispetto ai singoli contributi nel processo di analisi e selezione. Posso ambire ad operazioni di scelta solamente se comprendo e padroneggio le cause ed i possibili effetti del mio intervento.

Fase 3. Dalla destrutturazione alla ricostruzione

Una volta raggiunto l'obiettivo di dare evidenza ai concetti chiave che sostengono l'apparato del Manifesto è necessario un ulteriore intervento narrativo. Attraverso la sollecitazione in gruppo (piccolo o medio-piccolo) ogni concetto è raccontato, accedendo, nuovamente, all'archivio della memoria personale e collettiva. Solamente attraverso questo raffinato intervento di descrizione ed evocazione è stato possibile evidenziare i concetti salienti – che saranno oggetto di valutazione – e, in virtù del potere affettivo della parola, costruire una comunità di apprendimento disponibile a definirsi e confrontarsi.

Fase 4. Predisposizione dello strumento

Al termine di questa lunga fase di confronto è cominciato il processo di stesura dello strumento – che ha subito numerose revisioni – e che ha trovato forma finale in una struttura che, a discendere dalle sezioni interne del Manifesto Pedagogico, è così organizzata:

- sezione "nella città" – 12 *items*
- sezione "nei servizi" – 27 *items*
- sezione "nei progetti" – 19 *items*
- sezione "nella relazione educativa" – 13 *items*

per un totale di 71 *items* che contribuiscono ad alimentare il dibattito sulle funzioni politiche, educative, didattiche e relazionali attribuite agli interventi ed ai servizi educativi.

Fase 5. Somministrazione pilota

Attualmente si sta procedendo alla fase di sperimentazione pilota. Il gruppo che procederà alla somministrazione dello strumento è stato previsto con la seguente composizione:

- una funzionaria accogliente, che ha il compito di presentare e supportare la scuola valutata;
- una funzionaria facilitatrice, che ha il compito di condurre i lavori e mediare tra lo strumento ed il gruppo di lavoro valutato;
- un'osservatrice esterna (componente del gruppo di ricerca universitario) che ha il compito di monitorare l'andamento della somministrazione sulla base di una check-list condivisa di indicatori quali-quantitativi.

La somministrazione pilota si avvale di un campione selezionato di cinque scuole dell'infanzia e cinque nidi d'infanzia e si prefigge di perseguire i seguenti obiettivi:

- perfezionare lo strumento in termini di comprensibilità, efficacia e pertinenza;
- curare la qualità della rilevazione raccogliendo informazioni e suggerimenti per una buona conduzione.

Fase 6. Validazione dello strumento

Nella prossima, ed ultima, fase assisteremo ad un ultimo intervento biografico. Le referenti dell'osservazione del test pilota dovranno accedere e mettere in relazione e dialogo le storie personali (dimensione soggettiva) e le risposte delle educatrici/insegnanti (dimensione oggettiva) al fine di proporre ulteriori modifiche allo strumento, in vista della sua validazione ed utilizzo nella comu-

nità educativa. L'obiettivo è dunque orientato alla valutazione formativa (Bondioli & Ferrari, 2004) e a un'idea di qualità non intesa come soglia da raggiungere ma come elemento che deve essere costantemente rinegoziato, e per essere tale condiviso e raccontato.

Terminata la somministrazione pilota si provvederà, infatti, a perfezionare e validare lo strumento, anche nelle sedi politiche adeguate, al fine di renderlo operativo ed obbligatorio nel prossimo anno scolastico come strumento di interazione con le responsabili pedagogiche per la progettazione e valutazione dei e nei servizi, ulteriori due modi di dare sostanza e forma al potenziale biografico delle professioni educative.

Come già anticipato in sede di introduzione le tre ricerche presentate sono molto differenti tra loro e la qualità della presentazione è fortemente condizionata dall'avanzamento dei lavori (solo nel caso della ricerca sul tirocinio stiamo presentando gli esiti finali del lavoro). In tutti e tre la situazione, tuttavia, trova riscontro la potenza della dimensione biografica come fonte primaria per i ricercatori. Le parole e la vita dell'altro diventano snodi imprescindibili da affrontare con umiltà ma assegnando loro un livello di qualifica in grado di farne teoria, di farne un riferimento scientificamente qualificato.

Note

[1] Fanno parte del gruppo di ricerca misto DISFOR-Consorzio Sociale Agorà coordinato dal Prof. Andrea Traverso: Paola Alessia Lampugnani, Alessia Olivieri, Helena Barbera (DISFOR) Simona Binello, Silvio Masala, Francesca Manicone ed una parte del personale educativo e dei volontari di Servizio Civile Nazionale (Consorzio Sociale Agorà).

[2] La ricerca *"Il tirocinio universitario per le professioni educative"* (Coordinatore di ricerca: Andrea Traverso; gruppo di ricerca: Lucia Azzari, Ilaria Frulli, Alessandra Modugno, Fuhjika Tinoco) è stata pubblicata nel volume Traverso A., Modugno, A. (2015). *Progettarsi educatore*. *Verso un modello di tirocinio*. FrancoAngeli: Milano.

[3] Su questa parte specifica dell'attività di ricerca si veda: Traverso, A. (2016). Il Manifesto Pedagogico dei servizi per l'infanzia del Comune di Genova: un'idea di bambino e di progettualità educativa. In A. Traverso (A cura di), *Bambini pensati, infanzie vissute* (pp. 25-43). Pisa: Edizioni ETS. Disponibile in: http://www.comune.genova.it/content/manifesto-pedagogico [28 aprile 2016].

Bibliografia

AA.VV. (2013, julio). La valutazione della qualità nei servizi educativi per l'infanzia. *Reladei, Revista Latinoamericana de educacion infantil*, 2, 2. Facultad de Ciencias de la Educacion, Santiago de Compostela.

Azzari, L. (2015). Documentare l'esperienza: memoria, dialogo e autovalutazione. In A. Traverso & A. Modugno (2015), *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio* (pp. 118-153). Milano: FrancoAngeli.

Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M., & Garibaldi, A. (2009). *La qualità negoziata. Idee guida del nido d'infanzia*. Bergamo: Junior.

Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti percorsi*. Bergamo: Junior.

Bondioli, A., & Nigito, G. (A cura di). (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*. Bergamo: Junior.

Bruner, J. (1998). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.

Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.

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

Dusi, P. (2000). *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*. Milano: Vita e Pensiero.

Frabboni, F., Guerra, L., & Lodini, E. (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
Gardella, O. (2007). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*. Milano: Franco Angeli.
Gatti, R. (2009). *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*. Roma: Carocci.
Grange, T. (A cura di). (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: ETS.
Guasti, L. (1996). *Valutazione e innovazione*. Novara: DeAgostini.
Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1992). *SVANI, Scala per la valutazione dell'asilo nido* (M. Ferrari & P. Livraghi, Trans). Milano: Franco Angeli. (Original work published 1990).
Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione*. Lecce: PensaMultimedia.
Mantovani, S. (A cura di). (2000). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
Modugno, A. (2015). Orientamento e tutorato. In A. Traverso & A. Modugno, *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio* (pp. 91-104). Milano: FrancoAngeli.
Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2009). *Avere cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
Naci Kayaoglu, M. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system. *Educational Action Research*, 23(2), 140-161.
Nigris, E. (2000). Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (A cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 164-2019). Milano: Bruno Mondadori.
Perla, L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
Pinto Minerva, F. (2007). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
Salerni, A., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2013). La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8, 2, 9-26.
Traverso, A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 02, 243-252.
Traverso, A. (2016). Il Manifesto Pedagogico dei servizi per l'infanzia del Comune di Genova: un'idea di bambino e di progettualità educativa. In A. Traverso (A cura di), *Bambini pensati, infanzie vissute* (pp. 25-43). Pisa: Edizioni ETS.
Traverso, A., & Modugno A. (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: FrancoAngeli.
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
Urbanowsky, M., & Dwyer, M. (1995). *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*. Milano: Vita e Pensiero.

BUONE PRASSI

Storie maestre: comporre un archivio per prendersi cura di chi cura

di *Archivio vivo*[*]
Università degli Studi di Verona

Abstract

Questo articolo espone alcune pratiche di formazione-ricerca sperimentate in un gruppo di ricercatrici e assistenti sociali a Verona nel corso del 2015.

Il percorso mirava a fare emergere le competenze taciute delle professioniste e, una volta riconosciuta la specificità di genere, si è fondato sulla valorizzazione dei saperi incarnati e situati, del nesso tra dimensione lavorativa e personale. La finalità principale era analizzare, attraverso un processo partecipato, le competenze acquisite nell'esperienza professionale dell'assistente sociale nel lavoro di accompagnamento e cura dei pazienti ai fini di un miglioramento degli strumenti di valutazione del processo di aiuto. Laddove le professioniste sono normalmente preposte a raccogliere ed oggettivare la storia degli utenti, il gruppo in formazione si è invece soffermato sui passaggi biografici delle operatrici. È emerso che la relazione con alcuni utenti ha suscitato delle *questioni chiave* tali che questi incontri hanno determinato una profonda coscienza del proprio ruolo sociale e del proprio posizionamento geopolitico, una rinnovata comprensione della realtà, un *desiderio di spostamento* dai protocolli.

In questa prospettiva l'analisi delle narrazioni della relazione di aiuto ha permesso di nominarne senso e significato, ha innescato un processo continuo di correlazioni di informazioni, necessario per un'adeguata comprensione delle situazioni complesse. La narrazione delle storie tratte dalle biografie professionali ha permesso l'attivazione di passaggi fondamentali sia per la messa a fuoco delle competenze acquisite ma tacite sia per la condivisione di un processo di autovalutazione sugli strumenti e le pratiche messe in atto nei percorsi di cura.

La proposta di specifiche tecniche di composizione ci ha condotto alla creazione di un archivio di *storie maestre*: non la storia di un singolo utente, neppure la storia della professionista. Per storia maestra intendiamo la storia di una relazione situata in un contesto relazionale e istituzionale specifico, nata da un'elaborazione in uno spazio comune di ricerca che permette il passaggio riflessivo all'impersonale. La storia maestra indica delle pratiche possibili oltre i protocolli, perché non si focalizza sulla ricerca delle identità dell'altro, ma mette in evidenza l'importanza di collocarsi in una dimensione geopolitica che pone le storie necessariamente in relazione.

This article deals with some practices of research and education which have been conducted with a group of researchers and social workers in Verona in 2015.

The education practice aimed to enhance unexpressed professional competences. The practice was gender sensitive and based on the development of embodied knowledge, which recognizes the relationship between work activities and private life.

[*]La ricerca Archivio vivo nasce in un contesto istituzionale di collaborazione tra alcuni professionisti, assistenti sociali (dell'Azienda Socio-Sanitaria (Ulss) di Verona e del Ministero di Giustizia) e ricercatrici (indipendenti e dell'Università di Verona). Alla ricerca hanno partecipato assistenti sociali (Serena Aldrighetti, Stefania Annechini, Paola Caucchioli, Roberto Dalla Chiara, Sofia Fontana, Roberta Frighetto, Sara Magrin, Giovanna Marani, Elisa Marani, Francesca Loda, Silvia Peroni) una ricercatrice universitaria (Rosanna Cima – Dipartimento di Scienze Umane), due ricercatrici indipendenti (Maria Livia Alga – antropologa, Eleonora Silvia Pittoni – filosofa) e una tirocinante dell'Università di Verona (Giovanna Bassan). Hanno contribuito alla scrittura Rosanna Cima, Roberta Frighetto, Eleonora Silvia Pittoni, Livia Alga.

The aim was to analyze the competences which social workers gathered through professional experiences while performing patience care services, in order to ameliorate the procedures of assessment of the professional practices.

While professionals are usually supposed to gather the individual stories and to objectify them, our group has focused on the professional's experiences and biographies. The relationship with some of the users of the social services raised some *core issues*. The practice was successful in enhancing the awareness of the professional's social relevance and geopolitical positioning, a deeper understanding of reality and the *need to revise* the traditional procedures.

We developed specific writing techniques, which have lead us to the archive of teacher-narratives and the development of practices which take the perspective of the ones who care.

In this perspective the analysis of the narrations of the care relationship has allowed to define the sense and meaning of the relationship itself, it triggered a continuous flow of correlations of information, which is necessary for a proper understanding of complex situations.

The narration of the stories extracted from the professional biographies lead to the activation of fundamental paths, in order to focus on the acquired (but still unexpressed) competencies and to share a process of self-assessment regarding the tools and the practices.

The proposal of specific techniques of narrative composition has conducted us to the creation of a file of *teacher stories*, which are neither the story of a single user, nor the story of the professional. With teacher-stories, we intend the story of a relationship which is situated in a relational and institutional context and became active from the elaboration in a common space of research. It is this common space that allows the reflexive path to be impersonal. The teacher-story points at some possible practices beyond the procedures, since it does not focus on the research of the identities of the other person, but it underlines the importance of being in a geopolitical dimension that connects the stories in a necessary manner.

1. Introduzione: valorizzare il portato biografico nelle pratiche professionali

Questo saggio espone alcune pratiche di formazione-ricerca sperimentate negli ultimi quattro anni con 12 assistenti sociali nel territorio di Verona.

La finalità principale di questo percorso era studiare le competenze acquisite nell'esperienza professionale dell'assistente sociale nel lavoro di accompagnamento dei pazienti ai fini di un miglioramento degli strumenti di valutazione del processo di aiuto. Nella letteratura la valutazione è infatti considerata 'un percorso di costruzione dotato di significato' che permette un processo di conoscenza necessario per assumere decisioni e adottare comportamenti conseguenti. Saper valutare consente perciò di "selezionare, respingere, organizzare, associare, classificare, raccogliere, elaborare, costruire progetti, idee, azioni" (De Ambrogio, 2007, p. 28).

In questa prospettiva l'analisi delle narrazioni della relazione di aiuto permette di nominarne senso e significato, innesca un processo continuo di correlazioni di informazioni, necessario per un'adeguata comprensione della situazione dei soggetti coinvolti pensati in relazione: i pazienti, i professionisti, le istituzioni, le dinamiche geopolitiche (Sironi, 2010) secondo una visione olistica dei soggetti e delle istanze da essi portate.

La formazione-ricerca mirava a mettere in evidenza le cronicità di pensieri e dei comportamenti alimentate dalle stereotipie istituzionali e a come superarle attraverso la messa in luce dei saperi situati, individuali e collettivi, per renderli fruibili prima di tutto all'intero gruppo e, successivamente, ad altri.

La narrazione tra sé e sé e in relazione al gruppo di formazione-ricerca è un modo di operare che apre alla partecipazione di tutte e ad un'esposizione in prima persona. Infatti sin dall'inizio tutte, formatrici e formate, abbiamo preso consapevolezza che la biografia professionale rivestiva un ruolo fondamentale per ritrovare una fedele rappresentazione del proprio lavoro, quindi, per ricucire

quel nesso tra la dimensione professionale e la sfera personale apparentemente perduto o meglio messo a tacere dalle ultime trasformazioni istituzionali.

"Abbiamo i pensieri, abbiamo le emozioni, abbiamo le esperienze, abbiamo le nostre buone pratiche celate, abbiamo tutto quello che i grandi manager dei nostri servizi temono. Abbiamo un'eredità che non può più tacere. Mescoleremo personale e professionale affinché il terzo spazio dell'impersonale sia possibile. Pensare in presenza, pensare collettivamente determina delle sincronie, delle connessioni e un immaginario comune non più espressione del mio io ma di un me e di noi, di un loro universale. In questi tempi in cui tutto viene tarato sull'efficienza, sul risparmio, sulla logica massimo col minimo sforzo, ritaglio il mio piccolo angolo per essere qualcosa d'altro, un'eccezione alla regola" (V., assistente sociale)[1].

2. Una formazione-ricerca contro il pericolo della storia unica

La formazione-ricerca Archivio vivo nasce in uno spazio del Centro di Prevenzione e Reinserimento del Servizio per le Tossicodipendenze dell'Azienda socio-sanitaria di Verona. Questo è un luogo di facile accesso, abitualmente utilizzato da molti operatori del territorio per incontri di rete e di formazione: ampio, con nessuna connotazione sanitaria, pur appartenendo ad un servizio fortemente sanitarizzato, diverso dalle sedi istituzionali in cui gli operatori incontrano le persone in difficoltà.

Questo spazio ha visto e protetto sguardi, lacrime, domande, prese di parole e gesti di nominazione di un gruppo di 12 assistenti sociali. Dieci di loro lavorano con persone con problemi di dipendenza da sostanze stupefacenti e psicotrope, con malati di Aids, con problematiche psichiatriche; altre due lavorano presso l'Ufficio esecuzione penale esterna [UEPE], del Ministero della Giustizia, e seguono persone sottoposte a misure alternative alla detenzione spesso in collaborazione con i SerD per i detenuti tossicodipendenti. Il gruppo, composto da 14 donne e un uomo, è eterogeneo per età, sono presenti, infatti, tre generazioni di professioniste.

Molte di loro hanno espresso un disagio derivante da un cambiamento nel modo di lavorare avvenuto nel tempo. Emerge con ricorrenza la percezione di una perdita di qualità del lavoro. Una delle cause individuate rimanda a dinamiche proprie ai servizi sociali:

"Abbiamo constatato come spesso sia per le/i professioniste/i che per le istituzioni i pazienti cosiddetti cronici rischiano di diventare invisibili. Le loro storie si ripetono uguali e seguono le aspettative delle/dei professioniste/i: pazienti cronici con professionisti cronici che sanno già cosa dirà il paziente, e il paziente sa già cosa dire per soddisfare le loro aspettative. Nel lavoro di gruppo siamo partiti dalla coppia di parole cronicità/abilità soffermandoci sul rischio che, lavorando con i *cronici*, si potesse perdere l'interesse per le loro storie di vita e con esse la nostra capacità di ascolto" (R., assistente sociale, incontro di restituzione ai dirigenti e operatori, Progetto FEI, Verona, 2014).

Queste dinamiche si rafforzano in corrispondenza ad alcune modificazioni strutturali del servizio. Troppo spesso, infatti, le storie di chi lavora e delle persone per cui si lavora, si trasformano in numeri, prestazioni, tipologia di interventi da riportare nei report, nelle statistiche, per definire il budget. Sembra prevalere una logica manageriale centrata sul prestazionismo. A questo proposito, il gruppo riceve un'ulteriore conferma nell'apprendere che l'archivio cartaceo, contenente numerose centinaia di cartelle socio-sanitarie di persone in cura per la tossicodipendenza, è stato spostato da mesi per motivi logistici in un'altra città, all'insaputa della maggioranza degli operatori. Pezzi di storia di vita, di relazioni tra persone, definitivamente confinate e dimenticate altrove.

Dove vanno le storie che si (r)accolgono? Da dove vengono le storie che curano? Che effetti hanno e su chi? La formazione-ricerca si è proposta di dare nome alle pratiche della cura agite dai professionisti. Unire formazione e ricerca, utilizzando l'approccio narrativo (Dallari, 2005; Demetrio, 1996) è stata una scelta che ha permesso di accompagnare ed orientare le adulte sia all'autoformazione (Loiodice, 2004), sia ad osservarsi come soggetti/oggetti di ricerca (Bourdieu, 2003). Questo doppio formazione-ricerca ci è sembrata la scelta che avrebbe permesso di far fronte

all'esclusione della narrazione e della dimensione emotiva dalle forme di conoscenza a favore di una "vita colta" (Zambrano, 1996) fondata sull'intellettualismo. Tale scelta ci ha permesso di riposizionare l'utilità della ricerca nel lavoro di cura: ponendo sul piano di esperti i professionisti, quest'ultimi hanno potuto, a loro volta, osservare gli utenti stessi come esperti delle loro storie. Tenere insieme formazione e ricerca ha spostato gli sguardi di tutte ponendo al centro non lo studio del soggetto, ma quello dell'osservatore (il professionista) per avere accesso all'essenza della situazione/contesto di osservazione (Devereux, 1984).

In età adulta (ma non solo) si apprende se sono i contesti reali a poter prendere parola. Costruire una formazione-ricerca che dia parola al contesto lavorativo ha aperto la narrazione dei saperi del corpo e delle emozioni (Iori, 2006) come contributi principali alla comprensione dei vissuti e alla conoscenza delle pratiche messe in atto.

Riflettere insieme – ricercatrici ed operatrici – in uno spazio intermedio, formativo e di ricerca al contempo, pone il problema della complessità formativa che deriva dall'analisi delle domande iniziali e dal lavoro di apertura e moltiplicazione delle interrogazioni. Complessità come realtà multiforme e mutevole, difficilmente afferrabile, prevedibile, che mantiene la tensione tra differenziazione e specializzazione, pluralità e ambiguità (Quaglino, 2005). In quanto tale la complessità non è un elemento descrittivo della formazione ma distingue la sostanza della formazione e, nel nostro caso, della ricerca utile ai professionisti.

L'approccio formativo e di ricerca attraverso la narrazione di storie vissute con utenti, permette di elaborare un equilibrio tra le soggettività in relazione per dischiudere movimenti del pensiero e dell'azione e andare oltre quelli già predisposti dalle norme, dai ruoli, dai protocolli, andare oltre quella storia unica, già conosciuta, pre-udita ancor prima che l'altro prenda voce (Riva, 2004). L'esperienza professionale si crea quando si ripensano le azioni e si trovano differenze tra un prima e un dopo, tra quanto già appreso e ciò che di nuovo si scopre. È una verifica intellettuale ed emozionale. Pensare l'esperienza tra formazione e ricerca crea un luogo in cui è possibile riconoscere gli aspetti emotivi, teorici, di metodo e procedurali come un insieme che compongono il lavoro di cura che è continua ricerca (Colombo, Cocever & Bianchi, 2004).

La formazione-ricerca ha attivato un processo impersonale di narrazione, seppur attraverso la costruzione di un *setting* in cui chi proponeva l'oggetto d'indagine ha potuto ingaggiarsi in prima persona al fine di indagare, nominare, concettualizzare le pratiche professionali di cura di cui è stata, doppiamente, autrice. Quando il vissuto diviene oggetto di narrazione, esso viene investito di quell'esistenza simbolica impossibile se a prevalere sono invece verità già codificate, pensieri già pensati: pensare è pensare l'impensato (Muraro, 1996). In questo caso: narrare è dire, anche, l'impensato.

Per il gruppo in ricerca la narrazione dell'operato e delle pratiche, dei contesti e dei vissuti ha costituito un atto radicale e radicato di cui il processo condiviso si è voluto fare garante; in termini filosofici si tratta di un *uso pubblico della propria ragione*, dove la dimensione plurale è stata movente primario perché passaggi analitici potessero avvenire.

Assumere a oggetto la propria pratica professionale e osservare il proprio sé in azione in quanto professionista è stato possibile grazie a un processo di nominazione capace di rivelare la composizione del fatto stesso nella sua complessità. Il lavoro è stato possibile attraverso la messa a fuoco di quelle strutture socio-politiche che contribuiscono a dare forma alle azioni lavorative: narrare produce un lavoro di coscientizzazione che, parafrasando il pensiero di Freire, è già una forma di azione.

Dal punto di vista delle soggettività, la scrittura permette di costruire un luogo da cui osservare, documentare e riflettere a partire dalla propria esperienza (Mortari, 2003). È quindi una scrittura sul sé e a partire da sé, punto di convergenza in cui il guadagno ha primariamente a che fare con la consapevolezza dei propri vissuti, nonché con le esperienze mentali, associative e affettive. Collocato in un contesto di formazione-ricerca, volto a declinare quelle pratiche di cura tacite/taciute rispetto al sistema normato, narrare dà la possibilità alle soggettività operanti di visualizzare, di nominare la continuità tra il personale e l'ambito socio-lavorativo.

3. Le storie maestre

"Possiamo ripartire dalle storie? Cosa significa ascoltare le storie dei nostri utenti? Significa ascoltare noi come professionisti. Significa ascoltare la nostra storia professionale ma anche personale. Significa ascoltare e farci ascoltare" (D., assistente sociale).

Nominare *maestra* una storia implica dire che cosa si intende per storia e in che cosa consiste la maestria insita nella storia. Il contesto in cui essa viene (r)accolta non è secondario così come la posizione della ricercatrice/operatrice che la rielabora e il paradigma teorico e pratico di rifermento. Le *storie maestre* si configurano come *concetto esperienziale che si costruisce dalla conoscenza del proprio lavoro ed esso, in una dinamica circolare, informa e orienta la pratica*.

Non si tratta di comporre autobiografie perché non si offrono racconti di singole persone, anche se nella composizione delle storie maestre vi è un lavoro di riflessione sulla e nella propria esperienza. Se l'aspetto riflessivo è uno degli elementi che contribuisce ad apprendere dall'esperienza divenendo un patrimonio personale continuamente arricchito dal suo farsi (Mortari, 2003), la storia maestra, a sua volta, nasce dall'incessante bisogno di comprendere la propria esperienza in relazione all'altro e di dare/costruire *forme di avvenimenti* (Barthes, 1982). Offrire una forma a ciò che avviene è un atto che normalmente ogni essere umano compie in base ai sistemi linguistici, culturali e geopolitici in cui egli è inserito, in tale forma sono rintracciabili le esistenze dei singoli, le relazioni tra di essi e lo sfondo in cui avvengono (Le Goff, 1986; Starace, 1989). Ad ogni fatto diamo un significato che in-forma ciò che è avvenuto e avviene. Si potrebbe dire con Le Goff (1981) che "un fatto storico risulta da un montaggio e [...] lo stabilirlo esige un lavoro sia tecnico che teorico" (p. 568).

La storia maestra condivide questo processo di montaggio e di ricerca, tuttavia è un procedere guidato anche dalle emozioni che attraversano i fatti e le singole storie di vita. Una volta rielaborata essa non rappresenta la storia di un singolo, non è la storia dell'utente e non è la storia della professionista. È invece la storia di una relazione nata in un contesto specifico che è connotato, ha un nome, una forma, un'istituzione. Perché sia maestra, bisogna collocare la storia in uno spazio comune. Le storie sono pezzi di vita molto più grandi di un singolo individuo, sono eredità (Sala, 2003), sono frutto di metodi di lavoro, di passaggi politici, economici, sociali.

Sono sempre storie di *reciprocità* tra i soggetti in interazione in cui non si racconta solo di ciò che è avvenuto, le storie maestre offrono una trama in cui quella storia si è costruita, una teatralizzazione (già lo è raccontarla e scriverla) dove il comprensibile non sono i soggetti in questione, ma proprio ciò che viene compreso, ciò che sta nel non ancora detto ma evidente, nella forma dello scambio. Nella storia maestra compare qualcosa che prima non c'era. Il contesto in cui si è presentato il concetto esperienziale di storia maestra è quello della cura (Cima, 2004; 2014). Le storie maestre si presentano quando siamo fortemente porosi, ricettivi, si vivono con intensità le relazioni quotidiane, si è immersi in un circuito di verità, in cui la vita non è una rappresentazione di quello che *dovrebbe essere*, il tempo di vita è quello del contatto, dei corpi in trasformazione, dei bisogni fisici e spirituali, dei desideri grandi e delle piccole cose.

Un secondo aspetto che delinea la cornice in cui si collocano le storie maestre è che esse caratterizzano la vita dove ci sono degli estremi esistenziali (infanzia/vecchiaia, salute/malattia, opulenza/miseria, autoctono/straniero) normalmente percepiti come opposti e vicendevolmente escludenti. La storia maestra funge, come il filtro polarizzatore posto sull'obiettivo della macchina fotografica, rendendo ancora più evidenti le differenze, permette di andare all'essenza di ciò che esse rappresentano per i soggetti in relazione. È questo un luogo di conoscenza e di comprensione dove sono disponibili delle corrispondenze tra ciò che viene percepito come opposto (Cima, 2009).

Un terzo elemento che permette di configurare maestre le storie è che se il contenuto della storia è importante e singolare, non rappresenta però il centro. È piuttosto la forma in cui si riassumono le interazioni della storia, è questa che può raggiungere o meglio attraversare anche altre storie, tocca altre donne, altri uomini e, nel farlo, li rende protagonisti. La storia maestra è una storia impersonale, in un tessuto sarebbe l'ordito sul quale si intrecciano i fili delle parole, resiste alle particolarità

individuali, proprio per questo funge come uno specchio d'acqua in cui altre donne, altri uomini possono riconoscere, non tanto ciò che già sanno ma, dallo scontato normalmente scartato, giunge una rivelazione di verità. La storia maestra rivela una verità *ovvia* ma non vista. Nelle storie discontinue e sofferte di cui tutti facciamo esperienza sono sempre rintracciabili le contrapposizioni, la rilevanza dei contesti in cui le storie si narrano, i gesti concreti che modificano lo spazio del racconto di sé all'altro.

Si può comporre una storia maestra a patto che si sia vissuta e che vi sia stato il passaggio riflessivo all'ordito, all'impersonale. La storia allora non è più la *mia*, essa si offre alla comprensione di ciò che nominiamo come vulnerabilità, disagio, difficoltà esistenziali, pratiche di cura. La storia maestra indica delle pratiche come vie possibili oltre i protocolli, perché non si focalizza sulla ricerca delle identità dell'altro (o anche propria), ma mette in evidenza che mai è possibile pensarsi uno, unico, identico, scollato dalla dimensione geopolitica.

4. A che cosa serve raccontare questa storia? Individuare le pratiche

"Avevo 23 anni, diplomata Assistente sociale: questa professione mi permetterà di cambiare il mondo: proteggere i deboli e sconfiggere i potenti.
Innamorata della mente folle, inizio a lavorare in un ospedale psichiatrico giudiziario, piena di entusiasmo. Che mondo l'OPG, un mondo di persone che provenivano da tutta Italia, pazienti ed operatori. Eravamo tutti dei *trapiantati*. Gli operatori si sentivano di passaggio, mentre i pazienti si sentivano dimenticati tra quelle mura.
Una mescolanza di visi e di storie: tra tutti uno mi colpisce. Si chiama Antonio è trentino, come me, ha 20 anni, una cartella sanitaria che racconta esclusivamente il reato e le giornate in OPG, la sua unica identità. È lì perché, durante il servizio militare, aveva offeso ripetutamente i superiori. Antonio è contro tutto e contro tutti, arrabbiato con il mondo. Ma poteva essere diverso per un ragazzo di 20 anni dimenticato e rinchiuso in OPG? Io vedo un ragazzo che voglio conoscere, con cui condividere pensieri e discussioni. Ho la consapevolezza che la mia storia si connota per le opportunità, la sua per la perdita e il vuoto.
L'OPG era un ospedale sperimentale dove non c'erano guardie ma infermieri, i pazienti, con il permesso del medico, potevano uscire in paese.
Spesso uscivo con qualcuno di loro.
Quel giorno esco con Antonio e con la mia Dyane andiamo a casa mia a cinque minuti dall'Ospedale. Antonio mi doveva aiutare a pitturare delle cassette per trasformarle in mobili. Era un modo per uscire dal manicomio per entrare in una casa ascoltando odori e rumori diversi, quelli della quotidianità di chi sta fuori. Di quel giorno non ricordo tutto, sono passati molti anni, però mi ricordo che eravamo in cucina seduti uno di fronte all'altro e Antonio ha detto: 'quando sarò morto voglio che mi vestiate di bianco'.
Qualche giorno dopo qualcuno mi dirà: 'Che oscenità. Quella maglietta bianca era sbagliata, doveva avere le maniche lunghe'".

Questa storia è diventata per il gruppo in formazione una storia maestra.

Il testo è il risultato di un processo composto da diverse fasi; si è infatti passati dall'oralità a diversi livelli di scrittura. Il racconto orale in presenza del gruppo ha consentito l'individuazione della pratica professionale che nel percorso è stato il focus della formazione-ricerca. "Serve *vedere* la pratica perché, forse, potrà diventare un metodo e se non diventerà un metodo potrà, almeno, essere nominata" (T., assistente sociale).

La pratica è uno dei modi dello stare al mondo, si contrappone ad altri (es. il fare poietico, operativo) perché è sempre immettersi in un processo che implica la messa in gioco del personale e, quindi, una rivelazione. L'incontro, il venire a contatto, l'uscire – in quanto metafore della pratica – sono l'inizio di un processo se la relazione e le trasformazioni non sono né unidirezionali, né guida-

te da precetti anteriori ma avvengono in una dimensione di incontrollabilità, inarrestabilità e imprevedibilità.

Il personale si apre, si mette a rischio, si contamina. La manifestazione del personale il più delle volte agisce in un campo in cui il fare non ha un fine predeterminato; non è solo un fare di tipo operativo che tratta l'altro come oggetto manipolabile con fini prestabiliti. È però possibile individuare i significati che la pratica mette in circolo nel contesto in cui avviene e, soprattutto, un comune senso. Per questo la pratica e la messa in gioco del personale in certi contesti possono anche essere considerate aspetti della cura, della formazione.

A partire dalla condivisione del racconto e dall'individuazione collettiva della pratica è stato possibile dare avvio alla redazione dello scritto che via via da materiale grezzo si è trasformato in testo efficace e sintetico. L'esperienza viene raffigurata, polarizzata, prende tratti, assume una forma riconoscibile e trasmissibile. "Se noi vogliamo fare delle selezioni vuol dire che mettiamo in evidenza qualche cosa. Quindi le domande sono: cosa togliere? Cosa mettere in evidenza? Bisogna selezionare con delle finalità. Puntare sul desiderio. Denunciare in modo creativo" (M. assistente sociale).

È un lavoro che si costruisce in più fasi nel quale si va scoprendo quale sarà il cuore del testo. Montare e smontare per ricollocare tutte le parole dentro ad un qualcosa altro che ha significato politico e sociale.

La competenza del discernere è anche questo: lavorare per flussi di interrogazioni che hanno come finalità quello di rintracciare e nominare delle pratiche. L'intento di chi riscrive la storia è mosso da una domanda. Perché ci serve questa precisa cosa? Qual è l'obiettivo? A cosa serve questa tecnica? A cosa risponde? Cosa mi serve ricomporre? Si diviene testimoni per riscrivere una storia e per mostrarne l'essenziale. Essere testimoni vuol dire scegliere parole, tempi, consequenzialità, stili diversi di colui o colei o coloro che ci hanno dato dei racconti.

Quando un gruppo di professionisti afferma: "vogliamo che sia valorizzata la nostra pratica, che ci sia un metodo, che venga anche riconosciuta" (G., assistente sociale), la scommessa è grande, tanto quanto la domanda che accompagna le storie di chi lavora nella cura. Ricomporre una storia significa allora stare in una libertà, in un osare qualche cosa che risponde al *che cosa serve al mondo leggere questa storia?*

Nella storia sopra riportata la pratica individuata[2] è stata quella della deistituzionalizzazione che si articola in momenti quali: la presa di coscienza, quasi l'iniziazione, del fatto che l'istituzione in sé non cura; il valore dello spostamento dai luoghi formali verso spazi di quotidianità dove è possibile usare linguaggi altri da quelli della patologia; alcune parole di verità.

5. Conclusioni

Rielaborare i vissuti e porli nella funzione di saperi-guida per nominare le pratiche professionali di cura è una delle istanze formative. Renderle condivisibili attraverso la costruzione di storie maestre è stato possibile attraverso la ricerca. Il nesso metodologico formazione-ricerca attraverso l'approccio narrativo ha contribuito ad alimentare il pensiero dell'esperienza proprio là dove le contraddizioni personali e istituzionali interrogano l'esistenza. Accogliere i passaggi autobiografici delle operatrici come parti di storie che sono anche collettive, ha offerto una più ampia comprensione della propria posizione nelle realtà istituzionali.

Pensarci *interamente* e situarci in uno scenario più ampio rispetto alla storia individuale ha contribuito a dare una forma e un senso al sentire/sentirsi in connessione con altre ed altri, a comporre storie maestre che mettono in evidenza le pratiche di cura e, allo stesso tempo, sono fonte di cura per chi cura. Questo approccio di formazione e di ricerca redistribuisce il potere di costruire il sapere tra il mondo dei pratici e il mondo dell'accademia e anche questo aspetto porta ad una forma di rispetto e di cura dei contesti di cura.

Pensare l'esperienza come formazione e come ricerca permette di interrogare ciò che solitamente diamo per scontato o viene scartato dalle retoriche professionali. È un itinerario spirituale (De Certeau, 2007) e politico. Spirituale perché interroga il proprio esistere in relazione a sé e agli altri, politico perché volto ad agire per una maggiore giustizia.

Note

[1] Il testo riportato è una fonte originale della formazione-ricerca derivante dalla trascrizione completa cui il lavoro è stato sottoposto.

[2] Le pratiche che abbiamo individuato sono: pratica del partire da sé, pratica del pensare in presenza, pratica della lacrima pensante, pratica del coraggio comune, pratica del citarci, pratica del mettere in scena l'osceno, pratica dell'orrore denunciato, pratica della denuncia comune, pratica del costruire narrazioni politiche, pratica delle emozioni geopolitiche.

Bibliografia

Barthes, R. (1982). *Il grado zero della scrittura*. Torino: Einaudi.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation partecipante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 150, 43-58.

Buttarelli, A., & Giardini, F. (A cura di). (2008). *Il Pensiero dell'esperienza*. Milano: Dalai editore.

Cima, R. (2004). *Tempo di vecchiaia. un percorso di anima e cura tra storie di donne*. Milano: Franco Angeli.

Cima, R. (2009). *Incontri possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale*. Roma: Carocci.

Cima, R. (2014). *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*. Milano: Franco Angeli.

Colombo G, Cocever, E., & Bianchi, L. (2004). *Il lavoro di cura. Come si impara – come si insegna*. Roma: Carocci.

Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Erikson.

De Ambrogio, U., Bertotti, T., & Merlini, F. (2007). *L'assistente sociale e la valutazione. Esperienze e strumenti*. Roma: Carocci.

De Certeau, M. (2007). *La presa della parola e altri scritti politici*. Roma: Meltemi.

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

Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

Devereux, G. (1984). *Dall'angoscia al metodo nelle scienze del comportamento*. Roma: Bibliotca Biographica.

Iori, V. (A cura di). (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini Studio.

Le Goff, J. (1981). *Voce Storia*. In Enciclopedia Einaudi, vol. XIII, pp. 566-670. Torino: Einaudi.

Le Goff, J. (1986). *Storia e memoria*. Torino: Einaudi.

Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Muraro, L. (1996). *Partire da sé e non farsi trovare. Diotima. La sapienza di partire da sé*. Napoli: Liguori Editore.

Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.

Sala, G. M. (2003). Il rumore delle pietre. Verità e finzione nelle storie e nelle pratiche di cura. In I. Gamelli, *Il prisma autobiografico*. Roma: Unicopli.

Sironi, F. (2010). *Violenze collettive. Saggio di psicologia geopolitica clinica*. Milano: Feltrinelli.

Starace, G. (1989). *Le storie, la storia. Psicanalisi e mutamento*. Venezia: Marsilio.

Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

BUONE PRASSI
Nel bosco delle Scienze Umane.
Fiabe: narrazioni da riscoprire

di *Francesco Paolo Calvaruso, Licia Consiglio*
Docenti MIUR – Liceo statale Regina Margherita di Palermo

Abstract

Il presente report nasce dalla collaborazione fra due insegnanti di un Liceo delle Scienze Umane di Palermo. Si tratta di un'esperienza formativa ancora in corso, ma di cui è già possibile tracciare un breve bilancio. Il percorso di approfondimento educativo-didattico è incentrato sul rapporto fra narratività e mondo delle fiabe. Il filo conduttore è costituito dal valore del racconto, del potere dell'immaginazione, dell'apertura all'altro tramite la condivisione anche di brevi frammenti autobiografici. Ciò che ha spronato entrambi i docenti a documentarsi e porre in essere questo iter parallelo rispetto alla normale programmazione è stata la volontà di andar oltre la lezione, di superare la normale ripetizione dei contenuti di ogni anno, offrendo ai ragazzi un modo differente di approcciarsi allo studio. Cosa, questa, che riteniamo possa tornare loro utile una volta alle prese con gli studi universitari. Al di là, quindi, della lettura analitica e critica dei testi utili a tal fine da noi presentati, quello che abbiamo predisposto per gli studenti è un autentico laboratorio permanente di circa quattro mesi, da febbraio a maggio, nel corso del quale il punto centrale è la narrazione, la capacità di relazionare e relazionarsi cogliendo il saliente, il significato, le metafore, le emozioni generate dall'ascolto attivo e la rielaborazione narrativa, appunto, di quei racconti apparentemente semplici che una volta ci hanno affascinato fino a costituirsi quali luoghi preziosi e "magici" della nostra memoria fanciulla. La padronanza di ciò che si costituisce come realtà non passa in via esclusiva da un approccio freddo e paradigmatico, ma affonda con maggior pregnanza nelle menti dei ragazzi se la dimensione del narrare viene loro trasmessa con un lavoro attento e alternativo che possa stimolare il piacere di schiudere i loro mondi incantati senza il timore di doversi risvegliare senza alcun ricordo di quella dimensione alta ed altra.

The present report is born from the collaboration among two teachers of a High school of the Human Sciences in Palermo. It still deals with a formative experience in progress, but of which is already possible to trace a brief budget. The run of educational-didactic close examination is based on the relationship between narration and world of the fables. The thread conductor is constituted by the value of the tale, of the power of the imagination, of the opening to the other medium the sharing also of brief autobiographic fragments. What has spurred both the teachers to document and to set in to be this parallel iter in comparison to the normal planning has been the wish to go over the lesson, to overcome the normal repetition of the contents of every year offering a different way to approach the study to the boys. Thing, this, that they hold can return once them profit to the takings with the university studies. Beyond, therefore, of the analytical reading and criticism of the useful texts to such end from us introduced, what we have predisposed for them is a four month-old authentic permanent laboratory, from February to May, during which the central point is the narration, the ability to speak about theirselves and to report the salient one being gathered, the meaning, the metaphors, the emotions produced by the active listening and the reworking narrative of that apparently simple stories that once they have fascinated us up to constitute them what precious places and "magic" of our young memory. The mastery of what is constituted as reality it doesn't pass in by exclusive from a cold and paradigmatic approach, but it sinks with great pregnancy in the minds of the boys if the dimension of narrating is transmitted them with a careful and alternative job that can stimulate in them the pleasure to open their spellbound worlds without the fear to owe him to wake up again without some memory of that tall and other dimension.

"La fiaba è il luogo di tutte le ipotesi"
G. Rodari

Far lezione è esporre dei contenuti e veicolare competenze, ma anche cercare di incuriosire gli alunni sui molteplici aspetti che l'argomento di volta in volta trattato pone in essere, con l'obiettivo di favorirne primariamente l'apprendimento e, al contempo, promuovere l'accrescimento del bagaglio culturale. In ogni caso, però, che sia frontale o in assetto laboratoriale, che si svolga in aula o altro ambiente interno/esterno alla scuola, che si avvalga o meno delle TIC, un insegnante attento deve saper ricorrere a modelli/strategie/metodologie/esperienze intessuti di concetti, organizzati e significativi, che possano raggiungere le motivazioni profonde dell'alunno/a. Trasmettere concetti senza badare all'effettiva partecipazione dei propri studenti è come parlarsi addosso, procedere incuranti del reale grado di coinvolgimento dei propri allievi nei processi di insegnamento-apprendimento, votare perlopiù al fallimento ogni ulteriore atto/sforzo educativo, compromettere di fatto il complesso progetto di vita da disegnare intorno a loro, limitarsi a riempire di parole il tempo della formazione semplicemente in modo vano, puntando indirettamente "solo" a quelle eccellenze che potrebbero persino in modo autonomo raggiungere standard culturali sufficienti per il prosieguo dei loro studi. La scuola, tuttavia, è "aperta a tutti" e ciascun alunno ha il diritto di essere incluso in un tessuto sociale che lo accolga e lo proietti in un contesto umano e culturale che si avvarrà anche del suo contributo.

Le forti esigenze/pressioni di una contemporaneità contrassegnata da poderosi, costanti e non di rado caotici flussi di notizie/informazioni/eventi/immagini che si sommano e consumano rapidissimamente, l'onnipresente concorrenza della rete che letteralmente sottobanco corre tramite gli smartphone fra le mani dei ragazzi, i tanti progetti che a *latere* entrano ormai con troppa facilità nel curricolo, di fatto rallentandone sensibilmente lo svolgimento, le "deviazioni" rispetto alla tabella di marcia delle programmazioni (di classe e dei singoli insegnanti) a causa di "emergenze" d'ogni sorta che ormai penetrano il perimetro della quotidianità in aula, la carenza di prolungati tempi di attenzione e concentrazione da parte di numerosi alunni e i problemi familiari e di cuore degli studenti ed altri fattori ancora sono stati alcuni dei motivi più rilevanti che ci hanno indotto a riflettere su una proposta diversa di fare attività didattica. Viviamo, come scrive Massimo Recalcati (2014), nel "tempo del massimo rischio di estinzione del discorso educativo, nel tempo dove la vita è ipnotizzata dalla sirena del godimento autistico" (pp. 16-17).

In queste righe, infatti, ci proponiamo di offrire un nostro percorso al vaglio critico di colleghi, ricercatori e utenti quale esempio di attività didattica, che si auspica possa rientrare fra quelle che sono definite "buone prassi".

Ad inizio del II quadrimestre dell'anno scolastico corrente, insoddisfatti non tanto del rendimento medio ma della partecipazione dei ragazzi alle lezioni, ci siamo interrogati su cosa fare per arricchire la quantità e al contempo incrementare la qualità degli apprendimenti in Scienze Umane in alcune delle nostre classi. Un modo diverso il nostro tentativo, quindi, di approcciare i contenuti di quest'insegnamento autenticamente inter-disciplinare, persuasi dell'importanza della didattica narrativa [1], delle sue ricadute e dell'alto spessore educativo della pratica narrativa (Bellatalla & Marescotti, 2005; Biffi, 2010; Demetrio, 2012), consapevoli della risorsa narrazione da potenziare nei nostri alunni, che spesso vorrebbero poterci raccontare qualcosa del loro vissuto extrascolastico.

La ricorrenza del 100° anniversario della scomparsa del nostro illustre concittadino Giuseppe Pitré (Pitrè, 2013; Rigoli, 1979), uno dei primi studiosi italiani di folklore, apprezzato tra gli altri anche da Vittorio Emanuele Orlando e Giovanni Gentile, ci ha dato il la per ideare un iter formativo parallelo alla programmazione d'inizio anno, imperniato sulla dimensione narrativa attraverso lo studio delle fiabe, che qui esponiamo.

L'Istituto "Regina Margherita", situato nel centro storico di Palermo, è un Liceo statale fra i più antichi della città (Ricciardi, 1993), con un'utenza di oltre 2.000 alunni, dislocati su più plessi/succursali e che si avvale di un corpo docente di quasi 300 unità. L'anima pulsante, ma non e-

sclusiva, di questa scuola è la sua forte vocazione umanistica, con un piano di studi che per perseguire i suoi risultati di apprendimento mira, come recitano le Indicazioni Nazionali, a favorire "lo studio delle teorie esplicative dei fenomeni collegati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali". Per far questo, quindi, si è pensato di ricorrere con più profondità alla risorsa educativa e didattica della narrazione, attingendo al mondo delle fiabe.

Tre le classi del II biennio interessate a questo percorso a cavallo di Antropologia, Pedagogia e Psicanalisi, due delle quali in presenza di alunni con disabilità. Stabiliti gli obiettivi formativi e tracciati snodi e momenti salienti da affrontare con i 70 alunni coinvolti, abbiamo previsto circa 20 ore di lezione-laboratorio permanente, tutt'ora in via di svolgimento, sia in aula che in giardino, sia in Istituto a classi aperte che in contatto col territorio. Scopo principale: andare oltre il solo pensiero paradigmatico per stimolare in loro quello narrativo (Sermonti, 1994), atto a comprendere con più profondità (emotiva, anche) gli eventi personali e sociali che li interessano e circondano, attingendo a piene mani alla forza creativa dell'immaginazione, mai disgiunta da una sana educazione/costruzione del senso di realtà.

Il nostro progetto, ancorato e modulato sulle corde delle singole programmazioni delle classi selezionate, abbastanza consimili per rendimento e composizione dei discenti, è iniziato dalla lettura e dal commento della definizione del lemma "fiaba" tratto dall'Enciclopedia Treccani online, sia nella versione del 1932 a cura di Vittorio Santoli [2] che in quella del 2005 di Ermanno Detti [3]. Siamo successivamente andati più a fondo rispetto ai nostri fini cogliendo ed evidenziando le sfumature dal vocabolo in analisi avvalendoci di tre dizionari specialistici [4]. Dopo questa prima fase abbiamo sinteticamente raccontato agli alunni come siamo stati avviati alla narrazione fiabesca. Sono così emersi dai nostri cassetti della memoria le figure delle rispettive nonne materne Melina (catanese, classe 1905) e Franca (palermitana, classe 1921). Aver schiuso ai ragazzi questo spiraglio autobiografico con intenti formativi (Cambi, 2002; Demetrio, 1996; Minichiello, Di Natale & Manna, 2003), attingendo al proprio album di ricordi famigliari, l'aver schiuso loro una pagina importante della costruzione del nostro romanzo familiare (Bellingreri, 2014; Marchetta, 2009; Vegetti-Finzi, 1994), non solo ha sottolineato il valore del legame intergenerazionale (Bodei, 2014) e lo stretto rapporto fra memoria e fatto educativo (Amadini, 2006), ma ha anche evidenziato la presenza di un istinto a narrare (Gottshall, 2014). Tale prassi didattica ha suscitato nei ragazzi un evidente stato di partecipazione che li ha coinvolti e fatti sentire più vicini al mondo immaginario di quei due bambini che, adesso, adulti, assolvono al ruolo di guide nel difficile sentiero della cultura.

Si è quindi passati alla lettura di alcuni brani antologici di autori/classici come Vladimir Propp e Ignazio Buttitta per l'Antropologia, Bruno Bettelheim e Marie-Louise von Franz per la Psicoanalisi, Franco Cambi, Sandra Landi, Gaetana Rossi e Rosaria Gulotta Assante per la Pedagogia. In questa fase, per educare i ragazzi alla dimensione perduta del silenzio (Demetrio, 2014) e della correlata arte di ascoltare (Terralba, 2007), l'assetto-classe è stato modificato, disarticolando in tal modo, per un'ora alla settimana, lo schema classico della *seating position* (Favaretto & Fiorentini, 2002, pp. 105-111). Dopo le prime cinque ore di lezione gli alunni hanno scelto, in un ampio novero da noi proposto, le seguenti fiabe: I musicanti di Brema – La bella e la bestia – Il serpe bianco – Cenerentola – Pollicino – I tre musicanti – Il leone e il falegname – Peter Pan – Sirenetta – Il brutto anatroccolo – Il soldatino di piombo – Raperonzolo – La bella addormentata – Il pifferaio magico – Il pesciolino d'oro – Barbablù – Alice nel paese delle meraviglie – Alibabà e i 40 ladroni – Cappuccetto rosso – Biancarosa e Rosella – I tre porcellini – Pinocchio – La principessa incantata – Aladino – Il gatto con gli stivali – Vardiello – La principessa e il ranocchio – Biancaneve – Hansel e Gretel. Gli studenti, quindi, hanno letto a casa in modo critico, sulla scorta di quanto loro spiegato in aula, le fiabe da loro scelte. Conclusa questa fase, diversi alunni sono stati chiamati ad una verifica in itinere, per sondare il livello raggiunto dalle tre classi. Al fine di incrementare il loro livello di competenze, inoltre, sono stati presi dei contatti con il prof. Giuseppe Zago, ordinario di Storia dell'educazione dell'Università di Padova, insieme al quale siamo riusciti a far assistere in video conferenza una consistente rappresentanza dei nostri ragazzi ai lavori del Seminario che si è svolto a Rovigo il 12 Aprile scorso dal titolo *Tanto tempo fa, in un paese lontano lontano… La Fiaba tra*

storia e pedagogia. In quella circostanza gli alunni hanno avuto modo di ascoltare le seguenti relazioni: Cristina Bacchilega (University of Hawai), *Riscritture e adattamenti della fiaba nel contesto contemporaneo*; Marnie Campagnaro (Università di Padova), *Seder alla tua tavola… dormire nel tuo lettino. Ambienti domestici nella fiaba*; Susanna Barsotti (Università di Cagliari), *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo tra passato e presente*; Giordana Merlo (Università di Padova), *Il tempo della fiaba, il tempo del lettore*. Nella maggior parte dei casi i risultati sono stati incoraggianti e alunni anche piuttosto timidi sono apparsi più sciolti. Il 21 Aprile abbiamo poi realizzato a scuola in sala teatro un seminario di approfondimento dal titolo *C'era una volta… Fiabe: narrazioni da scoprire*. L'incontro, cui hanno partecipato oltre un centinaio di studenti, ha visto, oltre ai nostri interventi introduttivi, il primo mirante a porre in luce il rapporto Psicoanalisi e fiabe, l'altro centrato sugli aspetti pedagogici della narrazione fiabesca, anche le brevi comunicazioni di un paio di allieve che hanno esposto ai compagni delle altre classi le ragioni, i contenuti e le finalità del loro percorso. Ha chiuso la giornata Annamaria Amitrano, già ordinario di Antropologia Culturale, docente di Antropologia dell'Educazione ed Etnostoria, nell'Università degli Studi di Palermo.

I prossimi passi da compiere si realizzeranno il tre maggio, quando assisteremo con una rappresentanza degli alunni ai lavori della Giornata di studi *Pitrè e Salomone Marino antesignani della Scuola Antropologica Siciliana*, che avrà luogo presso l'Università di Palermo. Gli studenti avranno così modo di seguire gli interventi di accademici come Aurelio Rigoli, Antonino Buttitta, Ignazio Buttitta e la nostra stessa ospite Annamaria Amitrano. Il loro compito non sarà solo quello di partecipare anche in presenza ad un incontro di livello universitario, ma di riportare, di narrare nei giorni seguenti ai propri compagni in assetto laboratoriale i contenuti fruiti. Un'altra occasione di crescita, infine, sarà la partecipazione di altri alunni il pomeriggio del nove maggio, presso il Museo Internazionale delle Marionette "Antonio Pasqualino" di Palermo, al seminario tenuto da Francesco Mangiapane: Peppa and friends: *il mondo dei cartoni animati per l'infanzia*.

Entro Maggio prevediamo di concludere tutte le verifiche degli alunni coinvolti non ancora ascoltati. Queste saranno esclusivamente orali e terranno in gran conto il grado di capacità di lettura critica raggiunta dai ragazzi, la partecipazione e l'impegno mostrati durante tutto l'iter formativo e, perché no?, l'eventuale plauso spontaneo rivolto ai compagni dagli stessi pari.

Non siamo in grado di affermare, in questo momento, se questo percorso integrativo basato sulla narrazione tramite il mondo fiabesco abbia di fatto potenziato i contenuti disciplinari tradizionali in programmazione e se gli obiettivi che ci siamo prefissati verranno raggiunti, ma di certo l'entusiasmo dei più sinora registrato ci fa ben sperare che forse, un giorno, il ricordo di quest'esperienza potrebbe far dire loro che a scuola hanno avuto modo anche di sentirsi *felici e contenti*… di narrare.

Note

[1] Cfr. Bertagna, G. *Principi e metodi per una didattica narrativa*. Disponibile in: http://www00.unibg.it/dati/bacheca/709/27170.pdf [05 maggio 2016].

[2] Cfr. http://www.treccani.it/enciclopedia/fiaba_(Enciclopedia-Italiana)/ [30 aprile 2016].

[3] Cfr. http://www.treccani.it/enciclopedia/fiaba_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/ [30 aprile 2016].

[4] Cfr. Galimberti, U. (1999). *Psicologia* (p. 432). Milano: Garzanti; Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione* (p. 207). Bologna: Zanichelli; Fabietti, U., & Remotti, F. (2009). *Dizionario di antropologia* (pp. 304-305). Bologna: Zanichelli.

Bibliografia

Amandini, M. (2006). *Memorie ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*. Brescia: La Scuola.

Bellatalla, L., & Marescotti, E. (2005). *Il piacere di narrare, il piacere di educare. Per una pedagogia della narratività*. Roma: Aracne.
Bellingreri, A. (2014). *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
Biffi, E. (A cura di). (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. Milano: Franco Angeli.
Bodei, R. (2014). *Generazioni. Età della vita, età delle cose*. Roma-Bari: Laterza.
Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
Demetrio, D. (2014). *Silenzio*. Padova: Messaggero di Sant'Antonio Editrice.
Favaretto, G., & Fiorentini, F. (2002). *Ergonomia della formazione*. Roma: Carocci.
Gottshall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
Marchetta, U. (2009). *Labirinti familiari. Intrighi, grovigli, intrecci, nodi*. Palermo: Edizioni Offset Studio.
Minichiello, G., Di Natale, P., & Manna, T. (2003). *Autobiografia e didattica. L'identità riflessiva nei percorsi educativi*. Brescia: La Scuola.
Pitrè, G. (2013). *Fiabe, novelle e racconti popolari siciliani*. Roma: Donzelli.
Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
Ricciardi, S. (1993). *Una scommessa scolastica nella Sicilia post-unitaria. Il "Real Margherita" di Palermo*. Milano: Joppolo Editore.
Rigoli, A. (A cura di). (1979). *Giuseppe Pitrè. Fiabe e leggende popolari siciliane*. Palermo: Il Vespro.
Sermonti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
Terralba, F. (2007). *L'arte di ascoltare. Manuale pratico per apprezzare il silenzio e dar valore alle parole*. Milano: Rizzoli.
Vegetti-Finzi, S. (1994). *Il romanzo della famiglia. Passioni e ragioni del vivere insieme*. Milano: Oscar Mondadori.

BUONE PRASSI
I bisogni formativi dei professionisti dell'educazione.
Approccio autobiografico e formazione co-costruita

di *Marianna Capo*
Università degli Studi di Napoli Federico II

Abstract

La ricerca qualitativa, di taglio micro-pedagogico, e finalizzata all'individuazione dei bisogni di formazione delle professionalità operanti in una struttura organizzativa che gestisce nidi d'infanzia nella Penisola Sorrentina, si inquadra nell'attuale dibattito sul profilo professionale degli operatori dei nidi di infanzia in relazione al disegno di legge n. 1260 recante le Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita fino a sei anni e del diritto dei bambini alle pari opportunità di apprendimento. L'esigenza di ripensare gli standard organizzativi dei servizi per l'infanzia, in modo da erogare prestazioni sempre più rispondenti ai bisogni dei bambini e delle famiglie che ne usufruiscono, ha posto il problema della riflessione sulla "qualità" della formazione continua degli operatori dei nidi da cui dipende strettamente la qualità degli interventi educativi (Catarsi & Sharmahd, 2012). Si ritiene che una formazione possa dirsi di "qualità" laddove cerchi di intercettare i bisogni di crescita professionale manifesti ed impliciti degli attori che abitano un contesto professionale (Carli & Paniccia,1999). Nell'ambito della ricerca qui presentata, a partire dall'individuazione dei bisogni formativi dei soggetti interessati, si è evidenziata la necessità di: creare un contesto finalizzato alla riflessione e condivisione in gruppo delle esperienze professionali; implementare le competenze di documentazione delle pratiche.

Pertanto, è stato co-progettato un percorso formativo, avvalendosi della metodologia dell'atelier narrativo-autobiografico, declinato operativamente in un duplice registro orale e scritto (Formenti, 1998). La narrazione, in questo caso, ha rappresentato un mediatore biografico favorendo nei professionisti implicati nel percorso di ricerca, l'esplicitazione e la comprensione delle esperienze vissute. Inizia per il narrante quella che si può definire la "prova" biografica. Una prova che comprende spesso il racconto di vissuti ed esperienze difficili, ma che al tempo stesso "qualifica" il soggetto narrante riconoscendogli competenze, abilità e saperi impliciti (Polany, 1979; Vanhulle, 2009; 2012). Quali le implicazioni formative della narrazione intesa quale dispositivo di lavoro pedagogico (Striano, 2002), ovvero di una formazione che privilegia il racconto di sé, delle esperienze professionali e la loro condivisione in un contesto di gruppo?

Le narrazioni, luoghi privilegiati della soggettività e della riflessività, inaugurano, lo spazio di una doppia "prova" biografica (Baudouin, 2010; Baudouin & Fretigné, 2013; Baudouin & Leclerc, 2013) comportando per il soggetto la "messa in racconto" di sé e delle proprie esperienze professionali ed al contempo la visibilizzazione del proprio "capitale biografico" (Delory-Momberger, 2010) in funzione di un progetto di sviluppo, insieme umano e professionale.

Rethinking standards of services for children, in order to be more responsive to the needs of children and their families, is a reflection on the "quality" of the training of operators from which depends strongly the quality of educational interventions (Catharsis & Sharmahd, 2012).

The present research project, using a qualitative methodology and a micropedagogical approach, focused on a representative case study, in order to analyze training needs and a training quality protocol. The research is inscribed in the current debate on the professional profile of the operators of nurseries in relation to the draft law n. 1260 on Measures of integrated system of education and training from birth to six years and children rights of equal learning opportunities.

The main objective of the research was to undertake identification of educational needs of educational professionals through the use of a focused interview (Mantovani, 1998).

A "good" training is able to intercept the educational needs of the actors who inhabit a professional context (Carli & Paniccia, 1999); for this purpose, we created a framework for group reflection and sharing of professional experiences, then we implemented the documentation of practical skills.

Therefore, we projected a training program, by using a narrative-autobiographical metodology, declined operationally in a dual oral and written register (Formenti, 1998). The narrative, in this case, represented a biographical facilitator by encouraging the professionals involved in the search path, the clarification and understanding of the lived experiences. That are often tales of difficult experiences, so the narrator has to face a "biographical proof". In this manner, anyhow, narrator could recognize skills, abilities and implicit knowledge (Polanyi, 1979; Vanhulle, 2009; 2012).

What are implications by using narrative approach as a pedagogical work device? What it means working on the story of himself, of professional experiences and sharing them in a group setting (Striano, 2002)?

Narratives, by foregrounding subjectivity and reflexivity, inaugurate the space of a double biographical "test" (Baudouin, 2010; Baudouin & Fretigné, 2013; Baudouin & Leclerc, 2013): the subject, telling a story of himself and of his professional experience, has, at the same time, the visible manifestation of his "biographical capital" (Delory-Momberger, 2010) in terms of a development project, both human and professional.

1. L'analisi fenomenologica delle interviste

La narrazione, nel caso specifico di questo progetto di ricerca, ha rappresentato un mediatore biografico favorendo nei professionisti implicati nel percorso di ricerca, l'esplicitazione e la comprensione delle esperienze vissute. Difatti, le interviste sono finalizzate ad individuare i bisogni formativi degli operatori dei nidi, ed altresì a promuovere una ricognizione biografica degli stessi professionisti sulle proprie esperienze formative (percorso di studi, tirocini, formazione continua, etc.) e professionali. Inizia per il narrante quella che si può definire la "prova" biografica. Una prova che comprende spesso il racconto di vissuti ed esperienze spesso anche difficili, ma che al tempo stesso "qualificano" il soggetto narrante riconoscendogli competenze, abilità e saperi impliciti (Polany, 1979; Vanhulle, 2009; 2012).

Le interviste sono state trascritte ed analizzate assumendo una prospettiva ermeneutico-fenomenologica (Mortari, 2003; 2007; Osborne, 1990; Smith & Osborn, 2003; Van Manem, 1990).

Tale prospettiva attribuisce una rilevanza centrale all'atto del raccontare e dell'interpretare, rilevanza fondata sulla considerazione che ogni conoscenza ha anche una valenza interpretativa e che il valore di un'esperienza soggettiva dipende anche dallo spazio-tempo dialogico e attraverso questo è condivisa e ri-significata.

In questo caso, lo stesso materiale dell'intervista è considerato come il risultato di una sinergia conversazionale tra ricercatore e intervistatore, laddove il ricercatore assume su di sé il compito di facilitare l'emersione dei significati dell'esperienza dei soggetti partecipanti (Mortari, in Artoni & Tarozzi, 2010).

La narrazione di sé si prefigura un'occasione preziosa di trasformazione dell'esperienza, traendo da essa nuovi significati e sviluppando una consapevolezza soggettiva più profonda. Narrando di sé, l'attenzione è, infatti, focalizzata sullo spostamento dal fare esperienza all'avere esperienza, attraverso un lavoro di riflessione su quanto si è fatto e si potrebbe fare (Capo, in Striano & Capo, 2015) dal momento che "l'esperienza non è data, ma va costruita e significata e che la finalità principale delle narrazioni personali è quella di permettere che i due elementi, il passato e il possibile coesistano" (Bruner, 2002, p. 16).

L'aspetto determinante che l'intervista ha contribuito a sondare è la dimensione dei bisogni e dei desideri di formazione dei soggetti coinvolti nel percorso di ricerca. In particolare, rispetto ai bisogni di formazione si evince che gli stessi risultano suddivisi su due livelli:

1. un livello individuale (BS), relativo ai bisogni di formazione dei singoli professionisti, ossia al bisogno individuale di:

   - raccontare e dire le pratiche quotidiane per aprire un confronto formativo con i colleghi;
   - individuare ed aggiornare costantemente i saperi e le competenze professionali, in particolar modo le competenze relazionali;

2. un livello organizzativo (BO), relativo a quei bisogni formativi ritenuti indispensabili per la crescita e lo sviluppo del contesto organizzazionale preso in esame, ossia:

   - la necessità di un accompagnamento all'implementazione di un dispositivo per la documentazione di pratiche professionali finalizzato, da un lato, a rendere gli educatori dei nidi d'infanzia pienamente consapevoli del percorso fatto, dall'altro, ad incrementare in maniera più sistematica la documentazione delle attività in modo da favorire la sistematizzazione e la trasmissione dei saperi in divenire;
   - il rafforzamento delle identità dei singoli nidi d'infanzia in base alla mission della struttura ed in vista della scrittura di un manifesto pedagogico dei nidi;
   - la creazione di uno spazio di condivisione per "interrogare" le pratiche professionali.

Le interviste trascritte sono state analizzate secondo una lettura olistica del testo: la lettura ripetuta del testo, mette in evidenza l'individuazione di certi argomenti ricorrenti. Questi passaggi ci hanno consentito di trasformare i commenti iniziali in contenuti concettuali con un livello di maggiore astrazione. Successivamente i temi tra loro collegati sono stati organizzati in uno schema coerente e ciascun tema è stato poi messo a confronto con le parole del soggetto intervistato. È emersa una mappa di *core-categories*, ovvero di categorie centrali che trovano molti riscontri nei materiali delle interviste, ma in un'ottica ermeneutica abbiamo ritenuto opportuno individuare anche quei temi più periferici, che non trovano molti riscontri, ma sono ugualmente collocabili nella struttura emergente del fenomeno (Mortari, 2007).

In relazione all'analisi del materiale raccolto, il confronto intersoggettivo assume una valenza essenziale: siamo, difatti, ricorsi ad una triangolazione di ricercatori, nel senso che più ricercatori hanno analizzato il materiale oggetto di studio (trascrizioni delle interviste) utilizzando gli stessi metodi e rifacendosi allo stesso quadro teorico di partenza. Il confronto con altri ricercatori coinvolti nel processo di ricerca può aiutare a mantenere una vigilanza critica sui propri criteri d'indagine. Si è, pertanto, proceduto ad una triangolazione (*investigator triangulation*) attraverso il coinvolgimento di più osservatori/ricercatori al fine di minimizzare il rischio di distorsioni. Dalla analisi delle interviste emergono le seguenti *core-categories*, strettamente connesse al costrutto di formazione costruita, ovvero:

- la formazione è associata alla responsabilità ed è pertanto legata ad un desiderio di continuo perfezionamento professionale;
- l'integrazione della dimensione teorico-prassica rende la formazione altamente significativa e funzionale al compito educativo;
- il confronto e la comunicazione con i colleghi si traduce in un'opportunità formativa finalizzata ad una costante revisione/innovazione delle pratiche;
- il confronto costante tra gli operatori determina un maggiore benessere relazionale ed organizzativo;
- l'esperienza professionale quale dimensione chiarificatrice delle teorie professionali acquisite;
- le situazioni professionali che comportano dei cambiamenti imprevisti vengono intese come una "messa alla prova" (Baudouin, in Beziat, 2012; Baudouin & Fretigné, 2013) da cui deriva un risvolto formativo;

- lo stupore sperimentato all'interno delle pratiche educative si traduce in una "formazione interrogante".

In ottica ermeneutico-fenomenologica (Mortari, 2007; Moustakas, 1994) si è proceduto altresì all'individuazione di micro categorie, ovvero di quei concetti e significati che non sono presenti in maniera diffusa, ma che favoriscono ugualmente la comprensione dei vari elementi che caratterizzano l'essenza di un fenomeno, quali:

- la formazione efficace è una formazione che passa attraverso un tempo concordato;
- la formazione degli operatori operanti nei servizi educativi deve implicare una maggiore attenzione alla dimensione/consapevolezza corporea.

Di seguito riportiamo uno schema illustrativo di analisi del materiale trascritto delle interviste e quindi di individuazione delle categorie centrali.

1- La formazione è associata alla responsabilità ed è pertanto legata ad un desiderio di continuo perfezionamento professionale		
L'azione educativa è percepita dall'operatore quale opportunità per il benessere proprio e dei bambini, riscoprendosi l'operatore professionale all'altezza del compito educativo.	**Estratto 1 – Intervista n. 14** G: " *Sento interamente su di me la responsabilità dell'educazione, della crescita serena dei bambini che mi vengono affidati, i bambini sono esseri speciali ed indifesi, e noi educatori abbiamo la responsabilità del compito educativo. [...] E da ciò deriva il continuo desiderio/bisogno di formarsi per essere sempre all'altezza delle situazioni e dei compiti professionali. Ho il desiderio di essere e divenire continuamente un educatore all'altezza del ruolo che ricopre.*	**BS** **BO**
Il bisogno della formazione è strettamente rapportato alla necessità di rispondere alle diverse situazioni problematiche che si verificano nella pratica quotidiana.	**Estratto 4 – Intervista n. 2** A:*"Ma... in generale secondo me il bisogno di formazione non tramonta mai, non si può mai smettere: finché si è inseriti in dei contesti di lavoro si ha continuamente bisogno della formazione, dell'aggiornamento. Un bisogno che risponde sicuramente anche ad un'esigenza di responsabilità verso gli utenti del servizio a noi affidato. [...] i bambini con i quali ci rapportiamo sono tantissimi, diversi e si possono presentare*	**BO/BS**

Fig. 1 Schema di analisi delle interviste

Dall'analisi del materiale trascritto relativo alle interviste sono emerse, come ribadito in precedenza, anche delle categorie periferiche, i cosiddetti "*partial meaning*" (Mortari, 2007, p. 177) ovvero, quei significati che non sono estensivamente condivisi, ma che ci consentono ugualmente di integrare e comprendere i vari elementi che compongono l'essenza stessa del fenomeno (Sità, 2012). L'analisi del materiale, pertanto, ci ha consentito di rilevare non solo delle *core categories*, cioè qualità estese, ma anche categorie più periferiche, intese come qualità parziali.

Difatti, l'esito di una descrizione completa si traduce in un "significato laminato" (Mortari, 2007, p. 92) composto da differenti qualità (estese e parziali) che danno conto dell'interezza e delle diverse sfaccettature che caratterizzano il fenomeno studiato (p. 196).

Negli ultimi anni numerose ricerche hanno approfondito il tema della formazione dell'identità professionale del personale educativo (Bullough, 1997; Connelly & Clandinin, 1999; Knowles, 1992; Kompf, Bond, Dworet & Boak, 1996). Cosa contribuisce a formare l'identità dei professionisti dell'educazione? In base a queste ricerche sembra che l'identità delle professionalità educative sia influenzata dalla percezione che il professionista ha di se stesso, ed al contempo dalla rappresentazione che gli altri hanno della sua funzione.

Cooper e Olson (1996) fanno notare che l'identità professionale è multiforme: fattori storici, sociologici, psicologici e culturali possono influenzare la rappresentazione personale dell'educatore. L'identità professionale è influenzata, pertanto, non solo dalle concezioni ed aspettative degli altri, ovvero rispetto a ciò che un insegnante dovrebbe conoscere e fare, ma anche rispetto a ciò che un insegnante considera importante nella propria professione e/o che vive nell'ambito delle esperienze pratiche, oltreché rispetto al proprio background personale. In altri studi l'enfasi è posta sui processi di riflessione o di autovalutazione ritenuti indispensabili per lo sviluppo dell'identità professionale (Cooper & Olson, 1996). Quindi, la formazione delle professionalità educative è concepita come un processo in progress che coinvolge l'interpretazione e la re-interpretazione delle esperienze (Kerby, 1991). Attraverso le auto-valutazioni, l'identità professionale è continuamente informata, formata e riformata come sviluppo individuale e modificata attraverso l'interazione con gli altri (Cooper & Olson, 1996). A partire dagli anni Novanta è emersa anche una letteratura sulla narrativa e le storie del personale educativo (Elbaz, 1991; Whiterell & Noddings, 1991) ed in particolare, gli studi, di Connelly e Clandinin (1990; 1999) si riferiscono esplicitamente alla narrazione dell'identità professionale degli insegnanti.

Connelly e Clandinin (1978; 1988) si riferiscono all'identità professionale in termini di "storie di vita". Storie che rappresentano una modalità per favorire il passaggio alla conoscenza professionale (Connelly & Clandinin, 1990; 1999). Attraverso la narrazione, gli insegnanti si impegnano in narrazioni che 'teorizzano' le pratiche e sulla base di questo, gli insegnanti possono scoprire e modellare la loro identità professionale e conseguentemente danno vita a storie nuove e diverse (Bullough, 1997). Si tratta di storie personali modellate dalle proprie conoscenze, valori, sentimenti e scopi; ma al contempo sono anche storie collettive, modellate dalle tradizioni dei contesti professionali dove il professionista lavora nel più ampio contesto sociale, culturale e storico all'interno del quale le storie sono vissute (Connelly & Clandinin, 1999; Elbaz-Luwisch, 2002).

Sulla base di questi studi, ovvero di studi e ricerche sulle storie che rappresentano le identità professionali, sono state identificate alcune caratteristiche che sono ritenute essenziali per la formazione dell'identità professionale del personale educativo, ovvero:

- l'identità professionale consiste in un processo continuo di interpretazione e re-interpretazione di esperienze (Kerby, 1991), un concetto questo che corrisponde all'idea che lo sviluppo delle professionalità educative non conosce soste, anzi può essere visto come un processo di apprendimento permanente (Day, 1999). In base ad una prospettiva di sviluppo professionale continuo, la formazione dell'identità professionale del personale educativo sollecita non solo una risposta alla domanda "chi mi trovo ad essere in questo momento?" ma, sicuramente, anche una risposta alla domanda: "chi voglio diventare?";
- l'identità professionale implica sia un livello personale che un livello sociale, di contesto. Il personale educativo è tenuto a pensare e a comportarsi in modo professionale, ma lo sviluppo dell'identità professionale non comporta semplicemente l'adozione di caratteristiche professionali, tra cui conoscenze e attitudini che sono prescritte: le professionalità educative si differenziano anche nel modo in cui considerano queste elementi distintivi e a seconda del valore che personalmente loro attribuiscono;
- l'agentività è un aspetto fondamentale per la formazione dell'identità professionale del personale educativo (Coldron & Smith, 1999). Difatti, si manifesta nella capacità del soggetto di prendere decisioni in un determinato momento della vita, di acquisire ed implementare competenze, di accedere a determinate esperienze per raggiungere obiettivi individuali, te-

nendo presente le possibilità ed i vincoli che può presentare un contesto di riferimento (Biasin, 2012).

Da questo punto di vista, la stessa carriera professionale costituisce un concetto centrale, nel senso che rappresenta una condizione processuale articolata le cui fasi intermedie costituiscono dei microcontesti organizzatori di interazioni, funzioni e pratiche. All'interno di tale percorso professionale viene attribuita rilevanza al ruolo che il soggetto ricopre, la definizione e il perfezionamento dei comportamenti professionali, l'impegno e la motivazione del soggetto nell'esecuzione delle attività professionali ed in linea con quelle che sono le aspettative del contesto organizzativo (Patrizi, 2005). Il percorso di professionalizzazione coinvolge attivamente il soggetto in quanto lo stimola a confrontare i propri modelli del ruolo ricoperto con le aspettative che vengono dal contesto organizzativo; in un'ottica temporale tale funzione di confronto tende a sviluppare la dimensione interpretativa del ruolo, ovvero del ruolo agito nel contesto professionale, attribuendogli una certa autonomia rispetto a quelle attività professionali prescritte, in tal modo la funzione professionale esercitata nelle diverse situazione organizza e ridefinisce di volta in volta le modalità prescritte. Se è vero che il professionista diviene attore della propria carriera nella misura in cui apprende ad investire nella dimensione interpretativa del proprio ruolo (Patrizi, 2005), allora avvalendoci dell'analisi fenomenologica abbiamo cercato di intercettare gli indicatori dello stile professionale applicato dagli operatori coinvolti nel percorso di ricerca. Pertanto, attraverso l'analisi fenomenologica delle interviste trascritte, sono stati individuati tre stili lavorativi prevalenti, ovvero quegli atteggiamenti professionali particolarmente diffusi tra le 20 professionalità implicate nella ricerca. Per l'identificazione dei profili lavorativi si è proceduto ad una comparazione tra gli elementi distintivi emersi dalla lettura di ogni singola intervista trascritta. Operativamente, quindi, dalle interviste trascritte di ciascun soggetto sono state sintetizzate delle descrizioni, contenenti i significati che da ciascuna narrazione prendono progressivamente forma. Successivamente le varie descrizioni sono state messe a confronto con l'obiettivo di individuare dei profili professionali.

Tale processo, che ha portato all'individuazione di tre profili, è stato finalizzato ad acquisire una visione analitica dei dati per cogliere i significati che gli operatori attribuiscono alla loro esperienza professionale (Sità, 2012).

Illustriamo, di seguito i tre stili professionali individuati.

Stile interrogante: gli operatori che possiedono un tale stile avvertono ed assumono interamente la responsabilità connessa al proprio ruolo professionale. Da ciò deriva una certa intransigenza verso il proprio operato, un rigore che conduce l'operatore ad interrogarsi sistematicamente, a valutare il proprio fare quotidiano ed a cercare le risposte adeguate per ogni situazione: "Cerco di offrire alle mie colleghe, ai bambini ed alle famiglie prima di tutto il mio tempo e la mia voglia […] di cercare di rispondere nel modo più funzionale e coerente possibile alle tante domande che possono nascere quotidianamente" (F., coordinatrice pedagogica).

Emerge la chiara consapevolezza che il nido, oltre a rappresentare un luogo educativo e di cura per i piccoli utenti, è concepito dai professionisti che vi lavorano come un contesto di apprendimento, ovvero un luogo all'interno del quale incrementare sempre nuova professionalità.

Parliamo di una professionalità, quella educativa, che è caratterizza dal potenziamento continuo di diverse competenze (competenze psicopedagogiche, metodologiche, culturali, relazionali, etc.) che debbono essere presenti tutte in maniera integrata ed equilibrata per garantire la qualità costante di un servizio.

Le diverse competenze indicate in precedenza sono indispensabili, ma sembrerebbe che la competenza riflessiva, ovvero la capacità di interrogarsi costantemente, rappresenti un po' la competenza chiave per i professionisti dell'educazione che si confrontano quotidianamente con situazioni complesse per cui: "la possibilità di interrogare le situazioni nel nostro lavoro è fondamentale, […] devo fare i conti con molte resistenze, e con gli agiti che molto spesso diventano degli automatismi tanto per intenderci. Spesso poi ci vuole anche flessibilità nel senso che se c'è un bambino che oggi ha un sonno più agitato […] noi dobbiamo concedere a questo bambino anche la possibilità di con-

cedergli un suo spazio che non sia il dettato di quella che è la ritualità giornaliera" (G., Coordinatrice). Appare evidente che le operatrici sono consapevoli dell'importanza di apprendere dalle esperienze nel mentre le vivono e quindi della necessità di sperimentare una forma di razionalità euristica-riflessiva identificata come dimensione fondamentale per una epistemologia della pratica professionale (Striano, 2001).

La possibilità di sperimentare la capacità di interrogazione e di analisi delle attività professionali è considerata strategica per la promozione di un apprendimento individuale e collettivo, in quanto favorisce un collegamento tra la dimensione teorica e quella pratica (Schön, 1983). "La sola teoria non ti serve in quei casi: ci vuole piuttosto un atteggiamento […] ad osservare in modo sistematico le situazioni a non cercare subito facili risposte, ma a confrontarsi con i colleghi, a valutare con tranquillità gli elementi di una situazione, a fidarti anche del consiglio del collega" (G., Operatrice per l'infanzia).

Le operatrici ritengono che lo sviluppo del sé professionale di un educatore si realizzi attraverso la promozione di una "tensione al cambiamento, intesa come propensione a muoversi nella direzione di un allenamento riflessivo sul proprio ruolo, su funzioni e modi di esprimere il proprio sé professionale, nell'esercizio delle competenze connesse al proprio posizionamento organizzativo" (Patrizi, 2005, p. 25).

Stile operazionalizzante: gli operatori che presentano tale atteggiamento professionale cercano di intercettare il risvolto concreto di ogni evento: "Ho cercato di tradurre queste indicazioni metodologiche ma al tempo stesso le ho rielaborate e concretizzate assecondando la mia vena personale" (C., educatrice); "Avverto il bisogno di poter trasformare le indicazioni teoriche in tracce operative, confortata dal fatto che poi ricevo dei riscontri positivi sia su di me – quindi sull'operatore che li mette in atto, sia sul bambino che poi è l'utente. Su di me perché nell'operare prendiamo la giusta misura per fare le cose" (V.)

Agli educatori spetta, quindi, la funzione di introdurre nella routine delle attività degli elementi innovativi per rispondere sempre in maniera adeguata ai vari bisogni educativi dei piccoli utenti.

"Il nostro è un lavoro che ci insegna tanto tutti i giorni e secondo me in questo tipo di lavoro non esistono modelli rigidi da dover rispettare... Veniamo continuamente messi alla prova da situazioni complesse, e l'unico modo per metterti veramente in gioco è quello di operare in maniera autentica, ci devi mettere del tuo" (A., Coordinatrice).

Da questo punto di vista, il professionista operazionalizzante non interviene sempre, osserva e valuta adeguatamente le situazioni rispetto alle quali intervenire: "Un educatore deve imparare ad osservare bene il contesto per avere ben chiare le dinamiche di un contesto e se del caso intervenire per risolvere qualche situazione problematica. […] Il suo intervento invasivo, inopportuno rischia di ostacolare la creatività, l'autonomia del bimbo. Il bimbo deve apprendere a fare da solo per raggiungere un risultato. Solo così ha la possibilità di sperimentarsi e di rendersi conto di avere delle risorse. Lo stesso discorso vale anche in rapporto ai propri colleghi […] nel senso che un educatore non può pensare di avere sempre ragione su tutto" (C., educatrice).

Il professionista che adotta il criterio dell'operatività non si chiude in una frenetica e cieca operatività, bensì sembra favorevolmente disposto a confrontarsi con i colleghi. La condivisione ed il confronto sono considerate strategie efficaci per crescere insieme e mettersi in gioco professionalmente. Le operatrici, nei loro racconti, parlano spesso di messa in gioco professionale. Mettersi in gioco professionalmente significa accogliere, aprirsi a tutte quelle situazioni complicate che ti portano a ridefinire un po' tutto, in questi casi un approccio concreto, progettuale aiuta il professionista a non sentirsi troppo in difficoltà, anche perché è proprio il contesto professionale che ci legittima ad attivarsi. Difatti, come sostiene Iolanda: "Spesso quando ci troviamo di fronte ad una situazione complessa ci facciamo prendere dalla tentazione di andare a spulciare libri e questo può anche starci, ma senz'altro […] la pratica rappresenta un'esperienza illuminante perché ci sono tante cose che uno dà per scontate. Questi aspetti diventano evidenti proprio lavorando sul campo" (I., operatrice per l'infanzia).

Stile Innovativo: gli operatori ai quali è stato attribuito uno stile innovativo non temono la possibilità di intercettare e sperimentare nuove soluzioni organizzative. Un desiderio di rivedere ed innovare che porta il soggetto a stare continuamente in formazione, mettersi in gioco: "Io sono laureata in lettere moderne e quindi le scienze pedagogiche non sono state parte dei miei studi […]. Con il corso Opi (Operatore per l'infanzia) ho approfondito quindi la mia formazione rispetto all'infanzia, e penso che la migliore scuola sia l'esperienza quotidiana con i bambini e quindi la possibilità di raccontare l'esperienza, le pratiche quotidiane" (S., operatrice per l'infanzia).

Il professionista innovativo è aperto al confronto con i colleghi, in gioco c'è l'opportunità di apprendere sempre qualcosa di nuovo, e conseguentemente è sempre predisposto a sperimentare e a cogliere dalle esperienze e dal contesto stesso di lavoro nuovi spunti per rigenerare ed innovare sia le pratiche quotidiane con gli utenti sia il rapporto con i colleghi: "Ad esempio noi abbiamo lavorato in un ambiente disagiato perché non c'erano molti giochi e creavamo noi dei giochi per i bambini, e quella posso senz'altro dire che è stata un'esperienza fondamentale perché, quando a breve apriremo il nuovo nido sarà più facile per me […]. Lavorare in quell'ambiente dove tutto era inventato un po' da noi operatori mi ha insegnato a darmi da fare, ad inventarmi ogni giorno qualcosa di nuovo, ad essere io parte attiva dell'ambiente" (M., educatrice).

Spesso capita che nei contesti di lavoro ci sono professionisti che temono l'introduzione di aspetti nuovi: "Il gruppo in questo può rappresentare una risorsa perché ti dà la forza di lasciarti andare alle novità […]. Lavorando in gruppo ci siamo date l'opportunità di sperimentarci creativamente, ovvero costruire giochi, creare manufatti" (S., operatrice).

2. L'analisi cinetica: la promozione di un'intellegibilità delle "prove" biografiche

Quali le implicazioni formative della narrazione intesa quale dispositivo di lavoro pedagogico (Striano, 2002) ovvero di una formazione che privilegia il racconto di sé, delle esperienze professionali, di quelle esperienze che mettono alla prova?

"Il paradigma della narrazione è divenuto uno dei più significativi nell'attuale cultura dell'educazione" (Striano, 2006, p. 64) ed il racconto di sé, orale o scritto che sia, è una delle manifestazioni più genuine della *cura sui*, in quanto il soggetto nell'inaugurare un proprio racconto biografico concede tempo ed attenzione al sé.

Il racconto implica una *cura sui* perché comporta una crescita personale, una riflessione sulla propria soggettività, sulle esperienze che hanno messo alla prova il sé (Striano, 2006). Le narrazioni giocano un ruolo preponderante nel processo di significazione delle esperienze.

Baudouin e Frétigné (2013) sostengono l'opportunità di analizzare con più attenzione le esperienze formative e professionali degli adulti, confrontati sempre più spesso con condizioni di vulnerabilità, ovvero con situazioni che mettono alla prova, che chiedono ai soggetti la mobilizzazione di competenze e risorse personali (Baudouin & Pita, 2014; Friedrich & Pita Castro, 2014).

Le narrazioni biografiche, pertanto, non rappresentano un semplice elenco di eventi vissuti o di azioni intraprese, ma al contrario sono una combinazione di progetti, di saperi, etc. che costituiscono una totalità significativa.

All'interno dei racconti soggettivi trovano una loro configurazione le prove biografiche, dove il racconto di una situazione o evento che ha messo alla prova dà accesso alla soggettività del soggetto narrante che organizza la narrazione in funzione di ciò che egli ritiene significativo rispetto alla propria storia.

In questo caso, il racconto non è la semplice riproduzione (orale o scritta) del passato, poiché la realizzazione della narrazione soggettiva è in se stessa il luogo di una nuova, inedita prova – come avremo anche modo di verificare dai racconti delle operatrici implicate nel nostro percorso di ricerca – in quanto comporta la mobilizzazione dell'insieme delle risorse narrative per rilanciare la propria storia (Baudouin & Leclerc, 2013).

La focalizzazione sulle prove biografiche accorda una rilevanza centrale agli eventi marcanti, agli episodi di rottura o di conferma identitaria, e quindi in questo favorisce una presa di consapevolezza rispetto ai saperi ed alle competenze capitalizzate e/o mobilizzate dai soggetti stessi.

Le narrazioni, luoghi privilegiati della soggettività e della riflessività, nel nostro percorso di ricerca hanno inaugurato lo spazio di una doppia "prova" biografica (Baudouin et al., 2013) comportando per il soggetto la "messa in racconto" di sé e delle proprie esperienze professionali ed al contempo la visibilizzazione del proprio "capitale biografico", (Delory-Momberger, 2009; 2013) ovvero di quelle risorse soggettive mobilizzate in determinate situazioni, in funzione di un progetto di sviluppo, insieme, umano e professionale.

In base ai nostri obiettivi di ricerca, si è pensato di ricorrere ad un modello di analisi composito, ovvero abbinare l'analisi fenomenologica all'analisi cinetica, (Baudouin et al., 2013). Dopo l'analisi fenomenologica si è pensato, pertanto, di ricorrere all'analisi cinetica, in quanto consente di analizzare in maniera più ravvicinata il ruolo dei vincoli e delle risorse intervenienti in un percorso biografico soggettivo. Introduciamo così il concetto di "prova".

Per *prova biografica* intendiamo sia uno spazio/tempo circoscritto, micro-pedagogico entro cui si realizza un evento formativo per il soggetto, un evento che si rivela formativo perché comporta cambiamenti e aggiustamenti che mettono in moto o in discussione competenze, energie e passioni, sia anche un'occasione attraverso la quale gli individui nel raccontarsi realizzano un'esperienza di apprendimento (la prova del racconto di sé) perché diventano consapevoli di questi guadagni formativi (Delory-Momberger, 2013).

L'analisi delle variazioni di velocità di un racconto (la sua economia cinetica) permette di verificare il trattamento differente dei periodi biografici, l'andamento della messa in trama del racconto ed i vincoli che incidono sulle rappresentazioni dell'azione. La codifica cinetica di un testo consente di conoscere il regime cinetico di ogni testo, ovvero il rapporto tra tempo cronico corrispondente all'età del soggetto ed il numero di caratteri utilizzati (Baudouin et al., 2006).

L'analisi cinetica rende visibile, e quindi rappresentabile, la diversità dell'economia cinetica di un testo rispetto ad un altro: la codifica delle periodizzazioni permette di rilevare che la velocità di un racconto non è mai costante, ma al contrario possiede una rilevante difformità interna.

L'aspetto essenziale e caratteristico di tale analisi è quella di individuare le forme particolari dell'economia cinetica propria a ciascuna narrazione, evidenziando come anche il flusso cronologico del tempo è soggettivizzato, ovvero mette in evidenza di volta in volta alcune caratteristiche rispetto ad altre (Vanini De Carlo, 2014, p. 150). La cinetica come sostiene Vanini De Carlo (2014) prende in considerazione le prove narrativizzate, dunque il costrutto di prova è centrale in questa tipologia di analisi.

Si parte dall'ipotesi che i regimi espressivi rallentati evidenziano la presenza di prove e di dimensioni significative per colui che si racconta. Vengono prese in considerazione quelle parti narrative che prendono uno spazio rilevante all'interno dell'economia cinetica di un singolo racconto, proprio perché ritenute soggettivamente significative si ritiene che meritino di essere raccontate nel dettaglio e comprese pienamente.

Difatti, raccontare una storia, un vissuto singolare richiede necessariamente l'organizzazione del materiale biografico in periodi, all'interno dei quali trovano posizionamento le azioni e gli eventi. Il racconto stabilisce, infatti, necessariamente una relazione tra lo svolgimento della storia e lo sviluppo scritturale del racconto.

L'analisi cinetica risulta particolarmente indicata non solo per verificare la pregnanza delle categorie individuate in sede di analisi fenomenologica, altresì si rivela un dispositivo analitico funzionale a studiare le esperienze biografiche degli adulti, ed "in particolar modo di adulti in formazione, confrontati a situazioni di performance, più generalmente di prova" (Baudouin et al., 2013, p. 1).

L'analisi cinetica, dando una forma intelligibile alla prova biografica del soggetto, consente di rendere conto di alcune dimensioni di un percorso di vita o di un percorso professionale.

Pertanto, dopo aver analizzato i racconti di tutte le operatrici attraverso un'analisi fenomenologica ermeneutica che ci ha consentito l'individuazione di categorie centrali e periferiche, si è pensato di procedere con un'analisi cinetica per intercettare e categorizzare le prove implicite nel racconto delle tre operatrici selezionate.

Abbiamo preso in considerazione il caso di tre professionalità educative, selezionate in base a due precisi criteri:

1. selezione dei racconti di tre operatrici che utilizzano diversi stili professionali, ovvero F. in rappresentanza del gruppo di operatrici che adottano uno stile interrogante, C. in rappresentanza del gruppo che utilizza uno stile operazionale ed infine S., che fa parte del gruppo di operatrici che adottano uno stile innovativo;
2. selezione dei tre racconti sulla base di una caratterizzazione delle "prove" biografiche delle operatrici prese in considerazione. Attraverso l'analisi cinetica sono stati realizzati tre grafici, uno per ogni racconto biografico ed un grafico di comparazione delle velocità dei tre racconti selezionati per desumere elementi comuni e/o differenti caratterizzanti i tre percorsi biografici.

Dai grafici 1, 2, 3 si nota che rispetto all'intervallo di tempo ci sono degli eventi che occupano molto spazio-tempo nell'intervista, ovvero corrispondono ad un rallentamento nel tempo complessivo della narrazione, un po' come se si trattasse di veri e propri episodi zoom, episodi questi che prendono un posto importante nell'economia temporale del racconto, ovvero si tratta di un'esperienza/vissuto rispetto alla quale il professionista ha sentito la necessità di ricorrere ad un tempo maggiormente "dedicato" per metterlo in parola.

In coerenza con il quadro teorico della prova come operatore analitico, noi concludiamo che queste esperienze rivestono per i soggetti narranti un significato particolare.

Tale modalità di analisi ci ha consentito una sorta di triangolazione di metodo, nel senso che ha rappresentato una modalità di verifica e conferma delle evidenze individuate dall'analisi fenomenologica, e quindi di riconoscere l'evenienza di alcuni aspetti ritenuti fondamentali per la formazione e la professionalizzazione degli operatori educativi operanti nei nidi.

Attraverso l'utilizzo combinato dell'analisi fenomenologica con l'analisi cinetica si è pervenuti alla messa in evidenza di quelle dimensioni ritenute particolarmente significative per gli educatori.

La misura della velocità dei racconti ha rappresentato la seconda fase del nostro lavoro di analisi dei tre racconti selezionati dal corpus.

Ogni intervista fenomenologica, una volta trascritta è stata trattata individuando tre periodi temporali presi in considerazione dal narratore che sono stati riorganizzati su un asse temporale cronologico (Vanini De Carlo, 2014, p. 225).

Ogni racconto è stato evidenziato con un colore diverso, poi si è proceduto ad un conteggio dei caratteri corrispondenti alla trascrizione delle tre differenti periodizzazioni, e ciò ha permesso di recuperare il posto che l'educatore gli ha accordato nell'economia generale del suo racconto.

Il numero dei caratteri è stato inserito in un foglio Excel in modo da poter calcolare per ogni periodo il rapporto tra il tempo considerato (in mesi) e il posto accordato in (numero di caratteri). La successiva trasformazione di questo rapporto in pagine per anni di vita ha consentito la produzione di un grafico per ogni racconto selezionato.

Di seguito (Fig. 2) riportiamo con finalità esemplificativa il foglio Excel utilizzato per il calcolo della velocità delle narrazioni delle quattro operatrici educative selezionate.

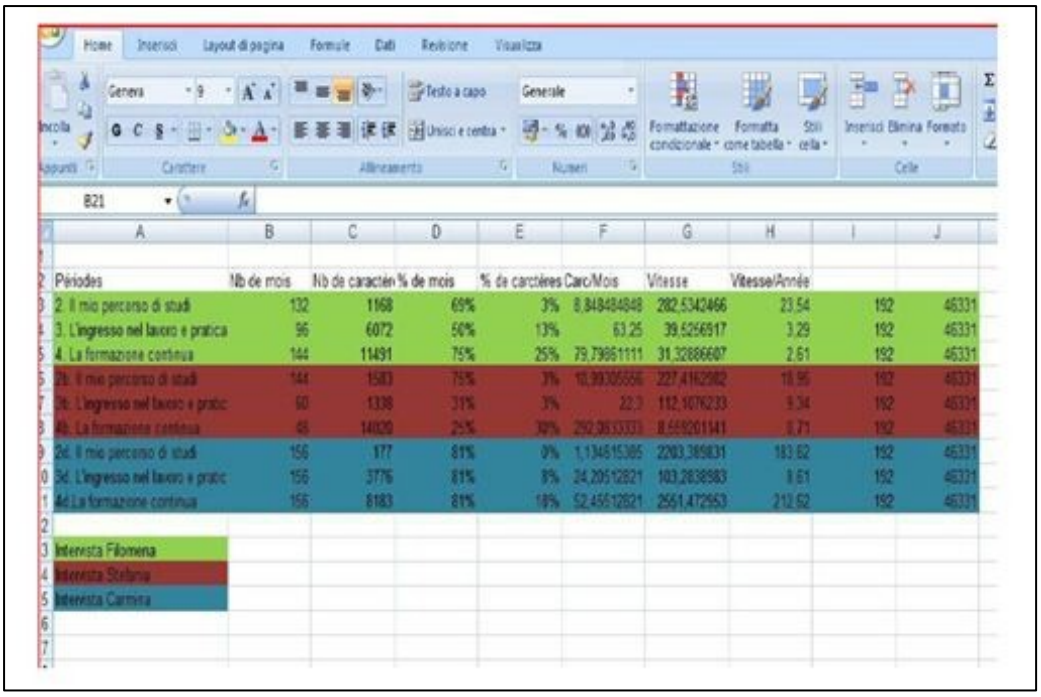


Fig. 2 Il calcolo della velocità dei racconti biografici delle educatrici

Come si può notare dal foglio Excel, il contenuto delle interviste è stato suddiviso per periodi, ad ogni periodo è stato anche attribuito un titolo ed inoltre i racconti delle tre educatrici sono stati evidenziati con tre colori differenti.

Di ogni periodo è stato calcolato il numero complessivo di caratteri utilizzati per la descrizione delle esperienze e degli eventi che hanno caratterizzato un determinato intervallo di tempo. Ogni narrazione risulta, pertanto, suddivisa in base ai seguenti intervalli temporali:

- il mio percorso di studi e la mia vocazione professionale;
- l'ingresso nel mondo del lavoro e la pratica quotidiana;
- la formazione continua.

La differenza tra l'analisi fenomenologica e quella cinetica risiede in una attenzione diversa alla dimensione tempo. L'analisi cinetica favorisce il recupero e la focalizzazione di dimensioni biografiche significative rispetto ai racconti selezionati: attraverso l'elaborazione di grafici, abbiamo avuto la possibilità di focalizzare le varie fasi temporali che corrispondono a determinati passaggi e/o momenti di vita degli adulti.

I grafici (3, 4, 5) elaborati attraverso l'analisi cinetica hanno consentito di cogliere l'invisibile, di ingrandire il frammento temporale, di scoprire l'importanza attribuita dai soggetti alle diverse fasi temporali che hanno caratterizzato il rispettivo corso di vita adulta. L'analisi cinetica di Baudouin (Baudouin et al., 2013) attraverso la trasposizione grafica di ogni singolo corso di vita ne favorisce una visione per ingrandimenti e focalizzazioni delle varie fasi di vita, quindi rappresenta un dispositivo analitico che consente di dare visibilità alle prove biografiche.

L'analisi cinetica, introducendo una segmentazione significante dell'esperienza biografica, ci consente, anche attraverso il confronto con i dati emergenti dall'analisi fenomenologica, di mettere in evidenza la dinamicità in fieri che connota in maniera singolare le esperienze dei soggetti.

Nel merito, Dubar e Paiva (2012) nel testo Il segreto di Alvino introducono il tema delle differenze significative individuate in tre racconti successivi riguardanti lo stesso soggetto, Alvino, il quale in ogni narrazione mette l'accento su dimensioni per lui significative (Vanini De Carlo, 2014, p. 149). Secondo questi autori la dimensione cinetica presuppone che ogni elemento prende, nella narrazione, un posto proporzionale all'importanza che il narratore gli attribuisce.

2.1. Tre profili per l'analisi cinetica

Per l'analisi cinetica abbiamo preso in considerazione i racconti di tre operatrici ognuna delle quali adotta uno dei tre stili professionali (stile interrogante, operazionale, innovativo) individuati attraverso l'analisi fenomenologica dei 20 profili professionali e che lavorano all'interno dei nidi rispettivamente in qualità di Coordinatrice pedagogica (F.); educatrice (C.); Operatrice per l'infanzia (S.). Presentiamo di seguito, attraverso una galleria di ritratti, le tre operatrici educative riportando delle informazioni generali sul loro profilo professionale oltre ad alcune peculiarità che ci hanno incoraggiato nel selezionare i loro racconti per la realizzazione dell'analisi cinetica.

Di seguito, riportiamo i grafici che illustrano l'andamento della velocità del racconto delle singole operatrici in riferimento alle tre periodizzazioni temporali, ovvero il percorso di studi (diploma, studi universitari, formazione professionale); ingresso nel mondo del lavoro e pratica professionale quotidiana e quello della formazione continua.

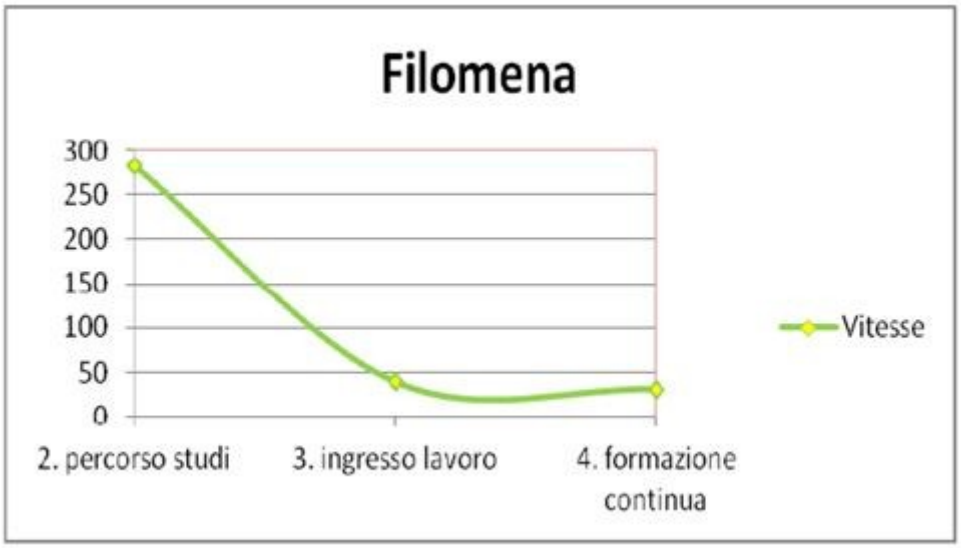


Grafico 3. Il calcolo della velocità di F.

La prova "organizzativa" di F.

Come vediamo, dal grafico 3 si evince che F., coordinatrice pedagogica dei nidi, focalizza il suo racconto prevalentemente sulla fase dell'ingresso al lavoro e sulle pratiche quotidiane (con un indice di velocità pari a 39,5256917 e un numero complessivo di 6072 caratteri) e sulla formazione continua (con un indice di velocità pari a 31,32886607 e con un numero complessivo di 11.491 caratteri) mentre il periodo degli studi (scuola secondaria, università) è trattato brevemente (con un indice di velocità pari a 282,5342466 e con un numero complessivo di 1.168 di caratteri). Dall'analisi cinetica, pertanto, si deduce che la fase della scuola superiore e dell'università non hanno rappresentato dei momenti particolarmente significativi per F.. Diversamente, l'ingresso nel mondo del lavoro, la pratica quotidiana e la formazione continua rappresenterebbero degli apici biografici (Demetrio, 1996; 2008) ovvero esperienze prova e quindi altamente significative. Perché per F. queste due fasi temporali rappresentano delle esperienze prova? La risposta è insita nel suo racconto biografico.

Difatti, F. comincia a lavorare sui nidi inizialmente come educatrice, poi come coordinatrice di vari nidi e nel giro di pochi anni si ritrova coordinatrice pedagogica dei sei nidi d'infanzia gestiti dalla Cooperativa Prisma.

In breve tempo è investita da grandi responsabilità che non la spaventano perché F. ama profondamente il suo lavoro, aveva le idee ben chiare già al momento dell'iscrizione universitaria, desiderava laurearsi in Scienze dell'Educazione per poter fare l'educatrice, un lavoro che a lei piace molto.

F. si impegna molto nel suo lavoro, un lavoro che non conosce soste e che la porta di frequente anche "altrove" per conoscere altre realtà educative dove attingere spunti e idee per migliorare l'organizzazione dei nidi Prisma che sono solo agli inizi della loro storia. F. è presa da mille dubbi e interrogativi, ma questo non inibisce il suo desiderio di crescita professionale, tutt'altro: "È sempre bello incontrare persone che ti danno suggerimenti e che ti aprono nuove strade, però forse anche per carattere mio mi pongo sempre l'interrogativo: 'perché non ci sono arrivata io?' […]. Io spesso personalmente alcune cose le faccio però poi non lascio traccia sufficiente e nello stesso tempo non gli attribuisco il giusto valore, per me c'è il valore però non lo comunico". F. ritiene che si può definire esperienza tutto ciò che ci consente di intercettare rilanci e nuove prospettive.

F. quotidianamente si mette in discussione, si interroga sulle disfunzioni organizzative e sui cambiamenti da avviare e lo fa anche nel momento dell'intervista, difatti: "Quindi fare un lavoro di registrazione dei cambiamenti, e di ricognizione delle attività, aspetto questo che è legato anche alla funzione di coordinamento ed è la parte che un po' manca a tutti i nidi e che invece è proprio fondamentale, anche per avere una carta d'identità nel momento in cui arriva un genitore, o chiunque è interessato al servizio per poter presentare le nostre attività".

Il racconto "prova" di F. diventa inevitabilmente il medium per recuperare tutti i tasselli che hanno caratterizzato l'andamento di un processo non solo soggettivo, ma anche organizzativo.

Quella di F. è una prova organizzativa, così l'abbiamo definita perché è perfettamente in linea con quello che è il mandato professionale della coordinatrice, ovvero F. sente la responsabilità professionale di stimolare la capacità progettuale e di documentazione degli operatori dei nidi per poter lavorare in sinergia con l'amministrazione comunale e gli altri servizi per l'infanzia.

F. è perfettamente consapevole che in qualità di coordinatore pedagogico deve maggiormente investire nell'implementazione di competenze organizzative poiché uno dei suoi compiti fondamentali è il buon funzionamento delle equipe dei nidi, ed al riguardo è auspicabile potenziare le competenze comunicative in modo da favorire una adeguata interazione con gli operatori e con tutti gli attori presenti sul territorio e direttamente implicati nella realizzazione di un progetto educativo.

Difatti sostiene F.: "Ho visto che anche il colloquio che io faccio con i genitori fa parte del quotidiano che per me ha una grande importanza e che spesso non viene verbalizzato, così come spesso nel pomeriggio facciamo una programmazione delle attività da fare, però poi non c'è una storia di tutto quello che si fa".

Come vediamo la prova organizzativa di F. si gioca tutta sull'evenienza di consapevolezza: il racconto biografico favorisce la riflessione sul proprio ruolo professionale, sui gap da colmare. F. sente su di sé la responsabilità di favorire il funzionamento delle equipe di lavoro dei singoli nidi, che abbisognano della sua supervisione sistematica e continua.

Grafico 4. Il calcolo della velocità di S.

La prova "professionalizzante" di S.

Come vediamo, dal grafico n. 4 si evince che S., operatrice per l'infanzia presso il nido Spazzolino di Anacapri, centra il suo racconto prevalentemente sulla fase della formazione continua (con un indice di velocità pari a 8,559201145 e con un numero complessivo di 14.020 caratteri) e poi sul periodo inerente l'ingresso al lavoro e le pratiche quotidiane (con un indice di velocità pari a 112,1076233 e con un numero complessivo di 1.338 caratteri) mentre il periodo degli studi (scuola secondaria, università) analogamente al racconto di F. è illustrato sinteticamente (con un indice di velocità pari a 227,4162982 e con numero complessivo di 1.583 caratteri). S. si iscrive e frequenta con dedizione e impegno il Liceo classico in quanto intenzionata a fare un percorso di studi volto all'insegnamento. Dopo la maturità si iscrive alla facoltà di Lettere Moderne dell'Università degli studi di Napoli Federico II dove consegue la laurea triennale e poi quella specialistica in Filologia Moderna.

Dopo la laurea comincia a lavorare presso la cooperativa Prisma come operatore socio-educativo nel servizio di assistenza domiciliare ai minori. S. svolge con soddisfazione un lavoro per il quale non si è formata: si è laureata in lettere moderne e quindi le scienze pedagogiche non sono state parte dei suoi studi, ma nonostante questo il mondo dell'infanzia l'ha sempre affascinata. Visto che le scienze psico-pedagogiche non fanno parte del suo background formativo, S. si sente costantemente alla prova nel contesto di lavoro, all'interno del quale cerca di cogliere spunti di riflessione e di innovazione. S. attraverso il racconto rievoca esperienze che, seppur complesse e faticose, l'hanno aiutata a venire fuori professionalmente, ovvero a capitalizzare le conoscenze e le competenze per poter esercitare al meglio il proprio ruolo professionale all'interno dei nidi.

S., provenendo da un percorso di studi accademici non attinente ai saperi ed alle conoscenze pedagogiche, sente l'esigenza di investire maggiormente nella formazione continua e nelle opportunità formative offerte dal contesto lavorativo. La pratica quotidiana l'ha duramente messa alla prova, ma sicuramente c'è stata anche la volontà di mettersi in gioco, di mettersi alla prova, una prova vissuta e condivisa con le colleghe del nido. Difatti, S. dice: "Credo che le esperienze, anche se faticose, assumono un valore significativo soprattutto quando fai un lavoro che ti piace, che ti soddisfa. Io ho dovuto investire maggiormente nella formazione perché provengo da un indirizzo di studi che non ha attinenza con il lavoro sui nidi. Con il corso Opi (Operatore per l'infanzia) ho approfondito la mia formazione rispetto all'infanzia, ma penso che la migliore scuola sia l'esperienza quotidiana con i bambini e quindi la possibilità di raccontare l'esperienza, le pratiche quotidiane […]. L'esperienza di lavoro quotidiano mi ha fatto venire fuori professionalmente, anche perché io vengo da un percorso di studi, e quindi anche di formazione differente, non avevo le basi di pedagogia e quindi l'inserimento professionale, ma in generale il lavoro sul campo ha avuto ed ha un impatto rilevante, è una continua messa alla prova".

Abbiamo definito professionalizzante la prova di S., difatti, come vediamo l'operatrice per l'infanzia sente il bisogno di crescere professionalmente, di mettersi alla pari con le sue colleghe, di implementare le sue competenze educative, difatti: "Poi sono stata inserita in un progetto che prevedeva l'apertura di un nido d'infanzia ad Anacapri, il progetto mi è piaciuto tanto, anche perché l'ho visto nascere: inizialmente era solo una casa, poi abbiamo creato pian piano gli ambienti con un progetto creato ad hoc dall'architetto e perciò mi sono entusiasmata molto all'idea, e poi era una realtà del tutto nuova per Capri perché era il primo asilo nido dell'isola".

Vi è in S. la chiara consapevolezza che il confronto e la sinergia tra i diversi attori organizzativi contribuisce ad arricchire il punto di vista di ciascuno ed al contempo permette anche di comprendere meglio come mettere in pratica gli eventuali cambiamenti, di condividere le difficoltà che si incontrano e quindi di cercare insieme soluzioni efficaci. Una condizione questa che è funzionale non solo al miglioramento della qualità educativa offerta dal nido, ma anche ad attivare processi formativi, professionalizzanti in coloro che vi operano.

La progressiva professionalizzazione dei soggetti si sviluppa in quei contesti che sostengono la complementarietà tra lavoro e formazione. La possibilità di vivere momenti di autentica condivisione delle pratiche nei contesti lavorativi aiuta i professionisti a sviluppare una postura riflessiva ed

innovativa. In tal modo diventa possibile non solo riformulare i saperi teorici, ma anche intercettare i cosiddetti saperi d'azione (Wittorski, 2008a): "Spesso mi sono sentita in difficoltà, perché noi operatrici di Anacapri siamo partite da zero, […] posso dire che è stato sia bello sia un po' disorientante all'inizio perché comunque per l'avvio di un nido è molto importante anche l'esperienza già consolidata, e noi operatrici ci siamo sostenute ed incoraggiate reciprocamente, ci sentivamo alla prova perché era l'esperienza lavorativa quotidiana che ci sfidava un po' sotto tutti i punti di vista, […] ci siamo ritrovate insieme a pensare diversamente, a intercettare e condividere nuove idee".

Il contesto di lavoro può essere interpretato dai professionisti come ambiente di apprendimento laddove offre a questi ultimi occasioni di crescere personalmente ed al contempo professionalmente. Da questo punto di vista il gruppo di lavoro viene visto come elemento di mediazione attraverso il quale i soggetti, nel riflettere sulle esperienze e sul loro carattere di sfida, apprendono nuove modalità per risolvere situazioni operative ed apportando un contributo innovativo nella quotidianità delle pratiche.

"Difatti, a volte anche nell'ambito delle attività quotidiane mi è capitato di fermarmi a pensare, è un po' come si verificasse una sorta di riorganizzazione delle esperienze, ti senti messa alla prova perché le situazioni sono complesse, ma poi ti rendi conto […] invece che confrontandoti con il nuovo, il complicato poi vedi tutto sotto un'ottica differente. È un po' quello che sta accadendo nel momento di questa intervista… sto prendendo consapevolezza di alcune esperienze".

S. parla dell'intervista come di un tempo di messa alla "prova", un tempo in cui è possibile iniziare un discorso su di sé, riprendere un contatto con le esperienze passate, attribuire loro un significato e metterle in parola. Una prova in cui racconta delle sue prove, le prove che l'hanno fatta crescere professionalmente. S. fa riferimento a situazioni di difficoltà, di vera e propria messa alla prova e di come lei e le colleghe del nido hanno reagito mettendosi in gioco, reagendo alle situazioni complesse portando un personale contributo innovativo, ovvero ridefinendo continuamente le cornici teoriche e aprendosi all'imprevisto, all'inatteso.

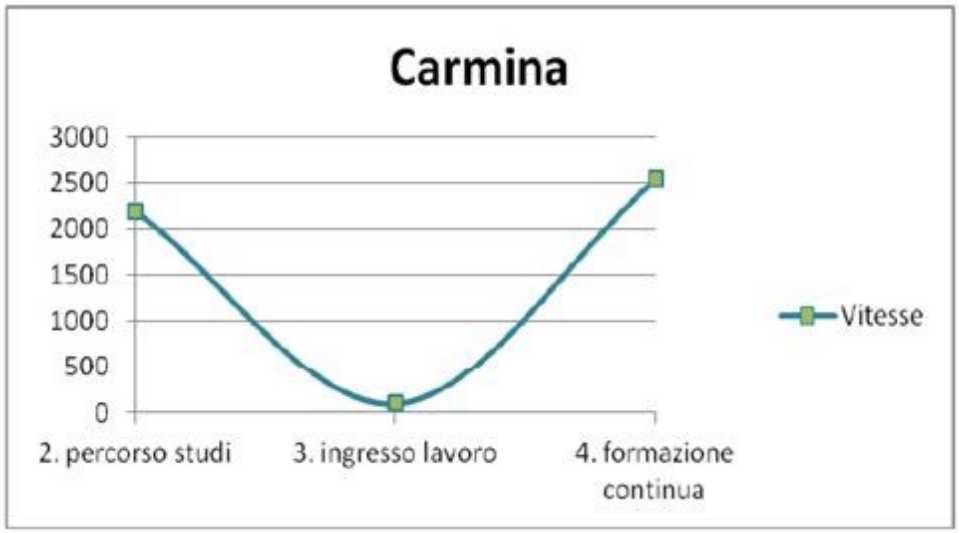


Grafico 5. Il calcolo della velocità di C.

La prova "autentica" di C.

Come vediamo, dal grafico n. 5 si evince che C., educatrice presso il nido Montemare di Meta di Sorrento, centra il suo racconto prevalentemente sulla fase dell'ingresso al lavoro e sulle pratiche quotidiane (con un indice di velocità pari a 103,2838983 e con un numero complessivo di 3.376 caratteri) e sul periodo della formazione continua (con un indice di velocità pari a un numero complessivo di 8.183 caratteri); mentre il periodo degli studi (con un indice di velocità pari a 2203,389831 e un numero complessivo di 177 caratteri) è stato trattato brevemente. C., terminate

le medie dietro suggerimento della madre s'iscrive al Liceo Classico, però pur piacendole molto studiare, non si sente pronta a dover trascorrere molto tempo sui libri, pensa allora di iscriversi all'Istituto Magistrale, dove nel 1995 si diploma con un voto basso 37/60. Dopo la maturità s'iscrive all'Università decisa a fare molto meglio. Così nel marzo del 2003 si laurea in Scienze dell'Educazione con Indirizzo Educatori Professionali, discutendo una tesi dal titolo La didattica dell'attività ludica nella scuola Materna. A luglio dello stesso anno, inizia a lavorare nelle colonie estive gestite dalla Cooperativa Prisma, seguono negli anni successivi il lavoro come accompagnatrice sugli scuolabus e poi per due anni circa dal 2005 al 2007 lavora nei servizi di assistenza domiciliare ai minori. Ad un certo punto decide di proporsi come educatrice dei nidi d'infanzia dove lavora tutt'ora. C. sente il desiderio di fare un lavoro per il quale si è formata, una professione quella di educatrice che svolge con autentica passione: "Educare e formare i bambini, oltre che un lavoro è anche una passione. I bambini di oggi sono gli uomini e le donne di domani. Sono cresciuta con dei sani valori e sono fiera di poterli trasmettere ai più piccoli".

Ad un certo punto la direzione della Cooperativa Prisma decide di organizzare tutti i nidi in base all'orientamento montessoriano. A questo punto C. inizia insieme alle sue colleghe un percorso di formazione interna finalizzato all'apprendimento delle metodologie montessoriane, un'esperienza formativa questa che mette alla prova la giovane educatrice che però riesce sempre a portare nelle pratiche educative il suo essere autentico: "Si è trattato di un'esperienza un po' faticosa ma utile al tempo stesso… perché ho dovuto reimpostare un po' il mio pensiero […] Ho cercato di tradurre queste indicazioni metodologiche, ma al tempo stesso le ho rielaborate e concretizzate assecondando la mia vena personale" (C.).

C. crede che il suo sia un lavoro dove, al di là delle attività di routine, delle prescrizioni, sia quanto mai fondamentale preservare e coltivare nella quotidianità un'impronta personale, ovvero: "Per me quindi la professionalità è un qualcosa che si acquisisce giorno dopo giorno, nelle situazioni concrete del quotidiano, che si acquisisce portandoci sempre qualcosa di sé. […] Se tu adulto ti metti veramente alla prova, ti lasci andare completamente anche da un punto di vista emotivo, puoi capire veramente il significato profondo del senso di quello che stai facendo e così puoi rifarlo nella pratica con i bimbi. […] Ad esempio io amo la fotografia, e quando con i bambini faccio le foto delle attività, io le faccio in un certo modo, quindi ci porto una parte di me stessa".

C. è consapevole che la sua è una professione che necessita di una pluralità di saperi e competenze interconnessi ed in rapporto dialogico con la prassi.

La pratica quotidiana rappresenta il continuo banco di prova per gli educatori che si confrontano quotidianamente con la complessità e con la molteplicità dei bisogni ai quali diviene necessario rispondere in modo differente.

All'educatore è richiesta una operatività complessa, che non può non divenire consapevolmente oggetto di condivisione e riflessione, una riflessione che trova fondamento nella stessa responsabilità professionale, difatti la stessa sostiene: "Ho appreso quant'è importante osservare all'interno di un contesto, indagare quelle che sono le diverse caratteristiche di una situazione, nel nostro caso, l'osservazione ci aiuta a riconoscere i bisogni dei bambini, e cercare di anticiparli facendo sì che possano trascorrere il più serenamente possibile le loro giornate al nido. […] Attraverso l'attività quotidiana ho compreso bene come muovermi all'interno del contesto di lavoro, ad esempio nel metodo montessoriano l'educatore non deve essere molto 'protagonista', per cui deve imparare a ragionare secondo quel metodo per poi applicarlo con i bambini".

3. Conclusioni

Di seguito, il grafico 6 presenta una comparazione di queste variazioni cinetiche in relazione alla selezione di tre racconti, selezionati sulla base di determinate caratteristiche come illustrato precedentemente.

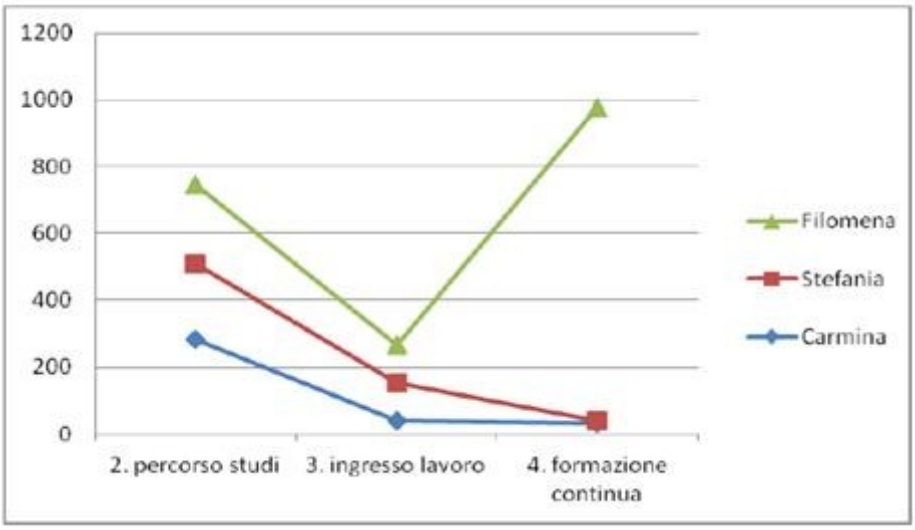


Grafico 6. Comparazione grafica della velocità dei tre racconti delle operatrici

Il grafico 6 ci consente di rilevare gli elementi comuni ai tre racconti, ma al contempo di appurare anche la singolarità interna ad ogni racconto, ovvero riscontriamo dei valori lenti quando si fa riferimento a episodi trattati con cura e dovizia di dettagli, come accade per esempio uniformemente nei tre racconti delle operatrici rispetto alla periodizzazione ingresso al lavoro e pratiche professionali.

Inversamente si rilevano i valori eccessivamente rapidi del periodo inerente il percorso di studi e quello della formazione continua del racconto di F., o del periodo inerente il percorso di studi rispettivamente del racconto di S. e di C..

Quindi, eccetto le singolarità proprie ad ogni narrazione, dai grafici 3,4,5 ed altresì dal grafico 6 di comparazione della velocità dei tre racconti si evince che le tre operatrici educative impiegano una quantità rilevante di tempo nel raccontare e descrivere l'esperienza inerente l'inserimento lavorativo nei nidi, nonché le pratiche educative quotidiane.

Sembrerebbe quasi che la dimensione lavorativa, definita dalle educatrici lavoro sul campo sia rilevante rispetto al percorso degli studi e quindi al periodo della formazione accademica e/o formazione professionale. Se è vero come sostengono Mantovani, Restuccia Saitta e Bove (2000) che gli educatori sono i professionisti del quotidiano, è anche vero che il quotidiano va continuamente rielaborato, ricostruito, ripensato, nel senso che la riflessione ed il confronto sulle attività professionali quotidiane rappresenta un presupposto indispensabile per lo sviluppo, la revisione e l'innovazione delle prassi educative.

Di questo le educatrici sono perfettamente consapevoli, ovvero sono consapevoli che la narrazione e lo scambio delle esperienze in gruppo facilitano la capitalizzazione dei saperi della quotidianità. Questo spiega perché gli operatori educativi dedicano un tempo maggiore per raccontare le pratiche quotidiane, quasi a volersi impadronire di un tempo utile a contestualizzare l'agire, ovvero ad attivare un processo capace di rilanciare una riflessione per dare un senso alle esperienze, tenerne memoria e di aprire questioni che innovano il continuum esperienziale.

F., C. e S. riconoscono il valore delle occasioni di confronto tra le varie professionalità che abitano un contesto professionale. Per tutte le operatrici l'intervista rappresenta un tempo per pensare, riflettere, e quindi per prendere consapevolezza di se stessa. In merito alla ricognizione delle esperienze formative e professionali non nascondono che si tratta di un processo indispensabile ma faticoso, dove a volte emerge tutta la difficoltà di "fermarsi a pensare, a focalizzare lo sguardo su di sé come professionista" – come afferma F. – di uno sguardo che è fondamentale perché produttore di pensiero e di significati soggettivi.

L'intervista si trasforma in una conversazione riflessiva attraverso la quale le professioniste nel descrivere, a chi le interpella, il proprio agire hanno l'opportunità di recuperare i pensieri intervenuti durante la pratica, si tratta di riflessioni e pensieri che in tal modo hanno modo di essere esplicitati.

Il racconto orale delle tre operatrici può essere inteso come il prodotto di una doppia prova, ovvero di un evento che si sostanzia nell'azione di dire, di mettere in parola le proprie esperienze, per cui dire di sé ad un terzo soggetto oltreché a se stessi, rappresenta una prova e fa appello ad un'attività narrativa, dialogica; in secondo luogo, la prova biografica è inseparabile dal racconto di un'esperienza particolare che mette alla prova, ossia di un'esperienza che, nel momento in cui viene narrata accorda uno spazio-tempo importante ed inedito al soggetto narrante (Baudouin, 2004; Baudouin et al., 2013).

Nel quotidiano, l'esperienza che mette particolarmente alla prova le operatrici è l'assenza di uno spazio strutturato dedicato al confronto ed alla revisione delle pratiche, un momento all'interno del quale possano ritrovarsi con una cadenza regolare gli operatori di tutti i nidi della cooperativa.

Il grafico n. 5 di comparazione delle velocità del racconto delle tre professioniste mette in evidenza proprio questa necessità organizzativa avvertita un po' da tutti gli operatori della cooperativa. Le operatrici riconoscono che la formazione rappresenta una sfida chiave non solo "sul piano del padroneggiamento di conoscenze disciplinari accreditate, ma anche sul piano della costruzione di una consapevolezza avvertita degli aspetti impliciti della professione docente" (De Mennato, 2003, p. 113), in quanto l'educare non può essere ricondotto solo ad una mera funzione, ma consiste in un "compito di salute pubblica: una missione" (Morin, 1999, p. 106).

Le professioniste auspicano, pertanto, la creazione di un contesto per poter indagare la realtà di tutti i giorni, un luogo per concedere attenzione alle incertezze, alle difficoltà, e alle dimensioni più emotive al fine di costruire nuova conoscenza. Uno spazio per condividere e riflettere sulle pratiche è considerato fondamentale per rivedere le proprie cornici di senso, riesaminare criticamente le prassi ed evitare di restare imbrigliati cognitivamente ed emotivamente nelle procedure ritualizzate.

Da questo punto di vista, ed in particolar modo, le educatrici e le operatrici per l'infanzia sentono la responsabilità di ripensare periodicamente le attività educative da proporre ai bambini: "L'educatore non può mai smettere di pensare e […] ripensare le attività, dobbiamo avere cura di allestire gli spazi, di attrezzarli in modo tale da consentire ai bambini il gusto della scoperta, etc., e questo richiede un impegno quotidiano, in cui cerchiamo sempre di metterci in gioco da un punto di vista creativo, un'abilità questa che mette in gioco la testa ed il cuore. […] A volte non ci rendiamo subito conto delle cose carine che riusciamo a realizzare, diventiamo consapevoli quando vediamo che i bambini entusiasticamente si impegnano nelle attività proposte e diventano ogni giorno più esperti rispetto ad alcuni aspetti educativi" (A., Operatrice per l'infanzia).

Le educatrici e le operatrici per l'infanzia si occupano prevalentemente dell'allestimento degli spazi, e come dice A., ci mettono la testa ed il cuore per ripensare ed allestire spazi ricchi di materiali, naturali o artificiali, materiali da trasformare o semplicemente da utilizzare, e che danno vita a esplorazioni tattili, visive, a scoperte e a condivisioni esperienziali.

Il confronto tra gli operatori promuove una formazione interrogante, dove chi si interroga valorizza ed incrementa la propria professionalità con competenze che ignora anche di avere, e al tempo stesso costruisce pensiero, un pensiero che alimenta un pensiero collettivo.

La condivisione e la riflessione, nei contesti organizzativi, devono essere finalizzate alla costruzione di una direzione di senso condivisa, a partire appunto dai contributi personali di ciascuno. Schön (1983) sostiene che la riflessività è ciò che rende ciascun soggetto, impegnato nell'impresa dell'apprendere, un artistico ricercatore, ovvero un professionista che non si ferma di fronte all'ovvio, al banale, ma che si apre alla sperimentazione di nuovi possibili, ed in particolare al confronto interprofessionale.

Da questo punto di vista, il ruolo del coordinatore pedagogico si può definire centrale, per cui gli è richiesto il possesso di una competenza non solo pedagogica, ma anche di una capacità a gestire i gruppi di lavoro sul piano dei contenuti, delle relazioni e delle comunicazioni interpersonali che si elaborano all'interno dei collettivi.

Come vediamo, F., in qualità di coordinatrice pedagogica dei nidi, sente pienamente la responsabilità connessa al proprio ruolo in quanto riconosce la necessità di configurarsi come operatore/ricercatore e quindi come osservatore partecipante della dinamica del gruppo operativo, garan-

tendo a sé e al collettivo, la possibilità di riflettere sull'esperienza e di generalizzarla, rendendo omogenee le modalità di ricerca ed elaborando sempre nuovi strumenti di ricognizione/riflessione.

Non sempre coloro che fanno parte del gruppo hanno consapevolezza del significato del loro stare assieme, di ciò a cui tendono e delle strategie da mettere in atto per raggiungere lo scopo prefisso: spesso i gruppi sono caratterizzati dalla presenza di tensioni che si sviluppano al loro interno, create da situazioni, atteggiamenti, ed aspettative positive e negative che mettono in atto un gioco di desideri e di difese, del quale raramente si ha chiara consapevolezza. In questi casi è auspicabile favorire il passaggio da una relazione interpersonale (io-tu) che lega alcuni elementi del gruppo fra di loro, a quella che Cattel (1951) definisce la "sintalità" di gruppo cioè l'io-noi, o meglio il sentimento di appartenenza al gruppo, ad una dimensione superindividuale che non è data dalla somma delle singole soggettività, ma dal confronto e dalla elaborazione e condivisione delle conoscenze e dei saperi. All'interno del collettivo esistono ruoli diversi, personale educatore (insegnanti) e personale ausiliario (inservienti e cuoche) e non sempre la coesistenza di ruoli diversi è positiva per il gruppo, se non interviene questo senso dell'essere assieme, uniti nella realizzazione di un progetto comune, con una forte intenzionalità collaborativa. F. (coordinatrice pedagogica dei nidi) sembra particolarmente determinata ad investire nella sua funzione di conduttore del collettivo, e sente di doversi proiettare verso un possibile cambiamento, cambiamento che può essere perseguito solo attraverso una spiccata predisposizione a mettersi in gioco e alla capacità di rischiare.

Bibliografia

Baudouin, J. M. (2004). Autobiographie e formation: regards sur le texte et l'action. In J. M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et education* (pp. 279-304). Bruxelles: Be Boech.

Baudouin, J. M., & Pita, J. C. (2006). *Economie cinétique et formes de mimèsis: le cas des histoires de vie*. Disponibile in: http://www.revue-texto.net/Parutions/Livres-E/Albi-2006/Baudouin.pdf.

Baudouin, J. M. (2009). L'autobiographique à l'épreuve du texte: la formation comme exotopie. In D. Bachelart & G. Pineau (Eds.), *Le biographique, la réflexivité et le temporalités: articuler langues, culture et formation* (pp. 97-109). Paris: L'harmattan.

Baudouin, J. M. (2012). Agentivité et réflexivité dans le travail biographique en formation des adultes. In J. Béziat (Ed.), *Analyse de pratique et réflexivité en formation supérieure*. Paris: L'Harmattan.

Baudouin, J. M., & Frétigné, C. (2013). La question des épreuves et la recherche en formation des adultes. Dix ans de recherche en formation des adultes. *Savoirs*, 33, 95-104.

Baudouin, J. M., & Leclerc, N (2013). Introduction aux temporalités contemporaines de l'autobiographie. In J. M. Baudouin & N. Leclerc (Eds.), *Temporalités et autobiographie*. Disponibile in: http://temporalites.revues.org/.

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

Bullough, RV. Jr. (1997). Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. *Springer International Handbooks of Education*, III, 79-134.

Carli, R., & Paniccia, M. R. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.

Catarsi, E., & Sharmahd, N. (2012). *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Azzano San Paolo: Junior.

Cattell, R. B. (1951). New concepts for measuring leadership in terms of group syntality. *Human Relations*, 4, 161-184.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.

Connelly, F. M. (1978). How shall we publish case studies of curriculum development? *Curriculum Inquiry*, 8(1), 78-82.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press.

Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London/Washington, DC: The Falmer Press.

Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.

Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique: essai de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.

Delory-Momberger, C. (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

De Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica*. Milano: Raffaello Cortina.

Dubar, C., & Paiva, V. (2012). Le secret d'Alvino. Récits de vie d'un Indien du Brésil. Paris: Les Belles Lettres, coll. L'Histoire de profil Compte rendu de Benjamin Saccomanno, CERTOP, Université Toulouse Le Mirail.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), pp. 1-19.

Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32, 403-428.

Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). New York: Teachers College Press.

Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Mantovani, S., Restuccia Saitta, L., & Bove, C. (2000). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: Franco Angeli.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2000).

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.

Osborne, J. W. (1990). Some Basic Existential – Phenomenological Research Methodology for Counsellors. *Canadian Journal of Counselling*, 24(2), pp. 79-91.

Patrizi, P. (2005). *Professionalità competenti*. Roma: Carocci editore.

Polany, M. (1966). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando. (Original work published 1979).

Schön, D. A. (1983). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli. (Opera originale pubblicata nel 2006).

Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*. London: Sage Publications.

Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Striano, M. (2006). Processi conoscitivi e agire professionale. Narrazione e sviluppo nei contesti di pratica. *Pedagogika*, X(5), pp. 24-27.

Striano, M., & Capo, M. (2015). La narrazione tra ricerca e pratica formativa: alcune riflessioni sul campo. *Riflessioni Sistemiche*, 12, 135-146.

Vanini De Carlo, K. (2014). *Se dire e(s)t devenir. Une recherche biographique auprèsd'enseignants débutant autour de la construction du soi professionnel*. Université de Genève, Disponibile in:
https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41631/.

Vanhulle, S. (2009). *Des saviors enjeu aux saviors en "je": cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern: Peter Lang.

Vanhulle, S. (2012). Ecrire ses savoirs professionnels: entre imagination scientifique, valeurs et usages de soi. *Conférence de cloture du Colloque International, Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage de la maternelle à l'Université*, IUFM, Alsace, Colmar.

Van Manem, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Albany: State University of New York Press.

Wittorski, R. (2008a). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117.

Wittorski, R. (2008b). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-38.

BUONE PRASSI
Infinite parole di vita e di memoria

di *Isabella Casadio, Mariella Mentasti*
Università degli Studi di Brescia

Abstract

Vivere la sofferenza psichica stanca, snerva, svilisce. Chi vive in prima persona lo stigma interiore ed esteriore della malattia mentale sperimenta profondamente quanto il bisogno di ascolto, comprensione, accettazione, condivisione sia necessario.

C'è bisogno di parole di speranza, parole che siano fedeli all'esperienza del dolore per aprirsi a un nuovo percorso di vita.

L'esercizio della scrittura di sé acquisisce, in questo senso, una funzione di cura: è consegnare una parte della propria vita a se stessi e agli altri, è ripercorrere le proprie tracce per scommettere su un senso nuovo e restituire dignità alle fatiche personali. È restituire un nome, cioè identità e dignità e un cognome, cioè appartenenza e ruolo sociale. Partendo da queste riflessioni, abbiamo elaborato proposte di laboratori di scrittura di gruppo rivolte a persone che vivono il disagio psichico su di sé o in famiglia presso i Centri Psico-sociali delle strutture psichiatriche delle Aziende Ospedaliere di Brescia e provincia.

Obiettivo primario del laboratorio, quindi, non è tanto il prodotto quanto l'aiuto a rivedere il proprio cammino – anche di malattia, di sofferenza, di conflittualità con se stessi e con gli altri – sotto una luce diversa, secondo quel punto di vista che permette il riconoscimento di sé e dell'altro in un percorso di liberazione reciproca.

La scrittura consente di liberare sentimenti ed emozioni ma, nello stesso tempo, ne evita la fuga incontrollata che può far male

In questo cammino condiviso è più facile recuperare fiducia e stima di sé, e, in ultima analisi, il coraggio di sperare.

In relazione al gruppo, abbiamo predisposto più aree tematiche: i sensi – vista, udito, olfatto, gusto, tatto –, i "paesaggi personali" – naturali, urbani, domestici, dei volti... –,i colori – bianco, nero, rosso, luci, ombre, miraggi, arcobaleno, tavolozze, arazzi... –, le parole del viaggio di vita, la vita tra dimensione ludica e cura di sé. Ogni incontro viene predisposto con slide che presentano stimoli tratti dalla letteratura – prosa e poesia –, dalla musica, dal cinema e dalle arti figurative secondo i suggerimenti delle Medical Humanities. Dopo otto anni di esperienza, questi laboratori di scrittura sono diventati una consuetudine dei centri psico-sociali di Brescia e Desenzano e sono entrati nella programmazione dei percorsi riabilitativi di salute mentale.

Living the psychiatric pain is tiring, draining, degrading. Those who live in first person the interior and exterior stigma of the disease, deeply experiment how the need of listening, understanding, enduring, sharing is necessary. There is a need of words of hope, words that could be faithful to the experience of sorrow in order to open oneself to a new life path.

The practice of writing about oneself acquires, in this case, a caring function: it is giving a part of one's life both to oneself and to the others, it is recalling one's traces to gamble on a new sense and to give dignity back to personal efforts. It is restoring a name, which represents personal identity and dignity, and a surname, which represents membership and social position.

Starting with these considerations, we elaborated schemes for group writing workshops, addressed to people who experience the psychiatric disease in first person or through members of their family. The courses were held at the Psycho-social Centres of the psychiatric buildings of the hospitals of Brescia and its province.

Therefore, the primary goal of the writing workshops is not the result but the help in reconsidering one's own development – also of disease, pain, conflict with oneselves and the others –in a different light, according to that viewpoint which allows the recognition of oneself and the other in a path of mutual liberation. Writing allows to free feelings and emotions, but, at the same time, it avoid their amok breakaway that may hurt. In this shared journey it is easier to recover confidence and self-esteem, and, ultimately, the courage to hope.

In relation to the group, we have provided some thematic areas: the senses – sight, hearing, smell, taste, touch –, the "personal landscapes" – natural, urban, domestic, one's face and that of others... –, the colors – white, black, red, lights, shadows, mirage, rainbow, palettes, tapestries... –, the words of the journey of life, one's life between a playful dimension and self-care. Each meeting is prepared with slides presenting incentives from literature – poetry and prose –, music, movies and from visual arts, according to the suggestions of the Medical Humanities.

After eight years of experience, these writing workshops have become a routine of the psychosocial centres of Brescia and Desenzano and have been included into the planning of the rehabilitating procedures for mental health.

"Sono nata il ventuno a primavera
Ma non sapevo che nascere folle,
aprire le zolle
potesse scatenare tempesta.
Così Proserpina lieve
Vede piovere sulle erbe,
sui grossi frumenti gentili
e piange sempre la sera.
Forse è la sua preghiera".
A. Merini, *Vuoto d'amore*

1. Introduzione

Vivere la sofferenza psichica stanca, snerva, svilisce. È costante resistenza alla paura, al disagio, alla disillusione, alla sofferenza. È rendersi conto giorno per giorno che si sta perdendo la forza di combattere e, forse, è meglio gettare la spugna e accettare una situazione di dolorosa solitudine. È sapere che il tempo non lenisce ferite di questo genere, anzi gioca contro. È non ritrovare neppure un posto dentro se stessi dove riposare e riprendere le forze.

Chi vive in prima persona lo stigma interiore ed esteriore della malattia mentale, chi lo affronta ancora con quel pudore di cose bisbigliate, sibilline, per non turbare il mondo dei "normali", chi sa di non poter superare il limite della propria cerchia di conoscenze per non aggiungere dolore al dolore, chi ha la coscienza che "rallentare il passo" non è una felice scelta di vita, ma un obbligo che costringe a rimodellare tutta la propria esistenza "in funzione di...", sperimenta profondamente quanto il bisogno di ascolto, comprensione, accettazione, condivisione sia necessario.

Per vivere la sofferenza psichica occorre coraggio: nell'uscire ogni giorno e guardare la città in faccia, nel sentire su di sé gli occhi della gente, sguardi taglienti, giudicanti, talvolta laceranti.

Ci vuole coraggio, tenacia, sostegno per trovare la forza, nonostante tutto, di assumere fino in fondo il proprio dolore, di sperimentare un contesto di cura che parta da sé ma coinvolga anche gli altri, familiari, amici, cittadini che hanno l'ostinata fermezza, a loro volta, di stare in quel dolore per recuperare tracce di speranza.

C'è bisogno di *parole di speranza*, parole che siano fedeli all'esperienza del dolore, siano *parole buone*, sincere e capaci di trasformare la sofferenza in energia per ri-guardarsi e guardare il mondo a testa alta.

L'esercizio della scrittura di sé acquisisce, in questo senso, una funzione di cura: è consegnare una parte della propria vita a se stessi e agli altri, è ripercorrere tracce, talvolta sbiadite, talaltra dolorose, per scommettere su un senso nuovo, per superare la banalità del male e restituire dignità alle proprie fatiche, ai propri sbandamenti, alle proprie scelte.

Se vissuta come *cura e prendersi cura*, la scrittura è anche ascolto in profondità, è tendere l'orecchio sulle cose bisbigliate, per non dare scandalo, per non turbare, per non ferire.

Ma l'urlo del dolore, come nel dipinto di Munch, spesso è muto: allora bisogna saper leggere nelle pieghe della sofferenza, nei visi contratti, negli occhi spaventati, nelle mani serrate. Bisogna esser-ci, stare nel silenzio, vivere in quella porosità delle parole che può generare il desiderio di entrare in contatto profondo con se stessi e trovare strade nuove per comunicare con il mondo.

2. I Laboratori di scrittura emotivo-riflessiva

Attraverso il contatto quotidiano, la conoscenza e la condivisione profonda con persone che, direttamente o in un congiunto, vivono il disagio psichico come ferita dell'anima, abbiamo cominciato, un poco per volta e con estremo garbo, a proporre la sperimentazione di una scrittura emotivo-riflessiva in gruppo. Alcune persone avevano già utilizzato forme di scrittura autobiografica come storia di malattia nel loro percorso di *Recovery* [1], con risultati personali e di contesto molto rilevanti.

La proposta di una scrittura emotivamente guidata che avesse come scopo l'ascolto e la cura di sé e dell'altro, la riflessione sui vissuti e la condivisione in gruppo, ha consentito di utilizzare memorie autobiografiche non solo per ri-guardarsi e per ri-conoscersi, ma anche per co-costruire nuove possibilità, vedere nuove strade e, talvolta, anche ritornare là dove, per paura di trovarsi nuovamente soli col proprio dolore, non si osava più.

Abbiamo voluto assegnare agli incontri la connotazione di laboratorio e non di corso per richiamare l'idea della bottega artigianale dove si crea, si tessono insieme pezzi di vita per rileggere un disegno collettivo con un senso nuovo, si progetta e si è disposti a ri-progettare, quando, come accadde a mastro Geppetto [2], ci si trova davanti a qualcosa di inatteso ma capace di dare senso pieno alla vita.

La scrittura permette di liberare sentimenti ed emozioni ma, nello stesso tempo, ne evita la fuga incontrollata che può far male, consente di vederli, attraverso l'ascolto e la riflessione in gruppo, sotto altre angolazioni per ri-costruire un romanzo della propria vita denso di significato.

Obiettivo primario del laboratorio, quindi, non è tanto il prodotto quanto l'aiuto a rivedere il proprio cammino – anche di malattia, di sofferenza, di conflittualità con se stessi e con gli altri – sotto una luce diversa, secondo quel punto di vista che permette il riconoscimento di sé e dell'altro in un percorso di liberazione reciproca. In questo cammino condiviso è più facile recuperare fiducia e stima di sé e, in ultima analisi, il coraggio di sperare.

Allora la pietra scartata perché d'inciampo a chi cammina sempre diritto e sempre più in fretta può acquisire una nuova consapevolezza, quella di essere testata d'angolo su cui si misura la forza civile di tutta la società.

3. Il processo: dal raccontare al contare

Raccontare è, innanzitutto, riconoscere e riconoscer-si, ma è anche un percorso di riconoscimento sociale. Solo se la comunità attribuisce un nome e un cognome, un'identità e un'appartenenza, l'individuo acquisisce la dignità di persona a tutti gli effetti e conta per la società.

È in questo processo di riacquisizione – spesso anche di rinascita – di una nuova identità personale e sociale che si inserisce la proposta di un tempo dedicato alla scrittura di gruppo.

3.1. Dare un nome

La quotidianità del lavoro educativo con persone adulte caratterizzate da fragilità e vulnerabilità porta costantemente alla riflessione sul senso e sul significato dell'educazione degli adulti. Riconosciamo il rischio di incorniciare l'altro dentro le nostre teorie generando pre-comprensioni e pregiudizi, riconducendolo così al nostro mondo e alle nostre interpretazioni. Ci rendiamo sempre più conto che solo attraverso un legame reciproco e originario di cura (Mortari, 2002; Natoli, 2008) che consenta l'inizio di una relazione autentica, si attiva il cambiamento che permette di "varcare la soglia" e di "farsi ospitare" dall'altro (Mele, 2001, p. 21). Ma "farsi ospitare" significa riconoscere l'identità dell'altro, ri-consegnare quel nome che gli eventi della vita hanno condotto nell'oblio, restituire dignità per poter pronunciare il proprio nome a testa alta, potersi ri-conoscere, potersi accogliere. "Ciò che permette all'educatore di vivere proficuamente la sproporzione percettiva e conoscitiva è l'esercizio del *nominare*: nel segnare e chiamare, vi è una spinta generativa, si fa nascere un significato e si apre una prospettiva" (Augelli, 2015, p. 27). Nel mito della creazione [3], Dio incaricò Adamo di dare un nome a tutte le cose e, con quest'atto, venne sancito il loro essere-al-mondo e il loro esser-ci con un senso. Chiamandoci per nome, Dio afferma la nostra unicità e, nello stesso tempo, il rapporto di reciprocità per cui il nome ci identifica. Se darsi un nome vuol dire riconoscersi, farsi riconoscere e trovare un senso nell'essere al mondo, allora l'educatore degli adulti, pur nella consapevolezza che "non potrà comprendere tutto della storia e della realtà dell'altro", è un *ricercatore di nomi*, è colui/colei al quale è affidata la biografia della persona perché ritrovi un'identità dignitosa. Quando "si cerca assieme di dare parola alla realtà che nell'incontro interpersonale diventa comune, in questo esercizio di co-costruzione, di ricerca condivisa di significati, vi è una riappropriazione feconda del limite e un suo continuo superamento" (Augelli, 2015, p. 27).

3.2. Dare un cognome

Il cognome è appartenenza: a una *gens*, a una tribù, a un luogo, a un mestiere, a una famiglia, a uno *status*.

Il cognome inserisce in una comunità attraverso la legittimazione di un tempo che è il tempo della propria storia, della propria origine, dei propri legami.

Il cognome è memoria, è il passaggio tra il presente e il futuro.

Il cognome *distingue* e, per questo, sancisce che la *differenza* è caratteristica fondante delle comunità.

Il cognome apre alla vita pubblica e alla partecipazione sociale, ma segna anche i confini tra un *dentro* – dove ci si chiama per nome – e un *fuori* – luogo del cognome.

Essere *garante del cognome*, per un educatore degli adulti, significa riconsegnare memoria, appartenenza, ruolo. Significa essere accompagnatori in un viaggio alla ricerca di luoghi interiori e sociali che consentano l'*identificazione* attraverso un "sentirsi parte di...".

Le persone con cui quotidianamente veniamo in contatto sono "visi invisibili": il dolore e la consapevolezza di un futuro spezzato dalla malattia, dalla fragilità e dal disagio toglie loro quotidianamente identità e appartenenza, nome e cognome. Trovare spazi e luoghi per *raccontarsi* può attivare un processo di ri-cucitura delle parti di sé che gli eventi hanno disperso e frammentato, per ritrovare la trama di una vita di senso e di relazioni autentiche.

3.3. Dal raccontare al contare

"La memoria, il ricordo, è innanzitutto un ri-accordo [...]. Non ci sarebbe Io se la memoria non costruisse quella sfera di appartenenza [...]. Non ci sarebbe Mondo se la memoria non cucisse la successione delle visioni. Memoria come luogo sempre nuovo" (Mortari, 2009, p. 245).

"Esistere non è seguire una mappa ma costruirne una propria azzardando l'imprevisto passo dopo passo" (Mortari, 2002, p. 147).

Raccontarsi significa *fare i conti* con il proprio passato ma anche vedersi in un futuro possibile e abitabile: solo se si apre il proprio passato a un presente che lo accoglie e lo comprende, che ne coglie un senso, è possibile guardarsi dall'alto e vedere nuovi luoghi e spazi da esplorare, è possibile tras-formarsi e dare una direzione al proprio cambiamento.

Potersi raccontare, per ogni persona, è avere cura della propria esistenza, è cercare il *fil rouge* che ne garantisce la continuità ma, allo stesso tempo, lascia spazio all'interpretazione, alla ri-scoperta, alla ri-formulazione. Poter scoprire che la propria vita è come un romanzo di cui si è protagonisti e registi, poter raccontare il romanzo della propria vita a qualcuno sapendo di essere ascoltati con attenzione, interesse e partecipazione, significa riconoscersi come persona che ha ancora in mano il timone della propria esistenza e può, pertanto, pensare al futuro in termini progettuali. La persona acquisisce stima di sé perché si sente "confermata e riconosciuta dalla disponibilità di uno sguardo, da parole incoraggianti, dal tempo offerto" (Demetrio, 1999, p. 33) e, inoltre, perché si accorge di essere in grado di raccontarsi e di riconoscersi in quello che ha detto. "L'autostima, in ciascuno, scaturisce e si protrae grazie alla conquista del Tu e, quindi, al riconoscimento delle diversità dell'educatore che si fa custode e protettore, verbalmente attivo, di una storia che poco prima appariva al narratore senza storia. […]. È l'eccezionalità dell'interesse che qualcuno nutre per una storia invisibile […] a generare, se non proprio cambiamenti in quella storia, per lo meno uno stato d'animo nuovo in un protagonista che ritiene non interessi a nessuno" (Demetrio, 1999, p. 33).

Ecco il passaggio dal *raccontarsi* al *contare per sé*.

Ma se raccontare è tappa indispensabile del percorso di ri-assegnazione del nome e del cognome che appartengono di diritto alla persona, come è possibile garantire il passaggio da raccontare di sé a contare per il mondo sociale? Oltre l'*oralità*, è il valore della scrittura che apre all'opportunità del *cognome*, del riconoscimento sociale della persona. La valorizzazione, la lettura, la diffusione di storie personali e collettive – talvolta trasformate in copioni teatrali – possono divenire il viatico della visibilità, dell'abbattimento dello stigma e del riconoscimento di ruoli sociali attivi e proattivi.

Partendo da queste riflessioni e questi presupposti, abbiamo elaborato proposte di laboratori di scrittura di gruppo rivolte a persone che vivono il disagio psichico, ma anche a familiari, operatori che desiderano riflettere sulle proprie esperienze di vita per rileggersi sotto una luce diversa e riorientarsi nel proprio percorso di vita.

Le proposte tematiche sono diverse: abbiamo lavorato sui sensi, sui colori, sul viaggio, sul gioco, sui paesaggi offrendo spunti letterari e delle arti (musica, pittura, fotografia e cinema).

Per consentire una dettagliata analisi metodologica e per mettere in luce gli strumenti comunicativi utilizzati, ne presentiamo uno, quello sugli *Infiniti paesaggi di cura* [4].

4. Disvelare infiniti paesaggi di cura

"Ascoltami:
il rosso della mia lacrima s'avvita
al nero della tua sordità
stavolta
non scappo più
riascolto lo strazio del mio cuore
domani c'è il sole".
Adesiva, *Ascoltami*

I laboratori di scrittura rivolti a persone che vivono il disagio psichico e/o ai loro familiari sono stati realizzati dal 2009 a oggi principalmente presso i Centri psicosociali territoriali [5] di Brescia e provincia [6]. La partecipazione è libera e vi si accede su proposta dello psichiatra curante del CPS, dei Centri diurni o più raramente delle Comunità riabilitative ad alta assistenza [7]. Il grado di compromissione varia a seconda del trattamento riabilitativo realizzato e dei farmaci assunti ed è quindi

maggiore per i pazienti delle Comunità. Questo può comportare livelli anche molto diversi di attenzione e di partecipazione all'interno di uno stesso gruppo di scrittura, per cui le proposte e gli stimoli devono essere opportunamente calibrati affinché tutte le persone si sentano in grado di intervenire e di essere parte attiva senza forzature. I laboratori devono essere momenti leggeri, il cui obiettivo non è l'esplosione di emozioni ma il prendersi cura di esse e, di conseguenza, di se stessi in modo dolce e graduale. È pertanto importante che gli esercizi non siano sentiti come imposizioni ma offrano un ventaglio di opportunità di vario peso in cui la persona, a seconda del momento, possa scegliere una indicazione piuttosto che un'altra.

Tra le diverse proposte tematiche affrontate in questi anni abbiamo scelto di presentare quello sugli *Infiniti paesaggi di cura* nelle sue cinque declinazioni: i paesaggi naturali, urbani, domestici, i paesaggi dei volti, i propri paesaggi di cura.

Attraverso l'utilizzo delle arti come veicolo di emozioni e memoria secondo l'approccio delle *Medical Humanities* (Zannini, 2008), il gruppo viene condotto a scrivere i propri paesaggi interiori. La finalità è quella di disvelare percorsi di cura (di sé, di altri nei propri confronti o viceversa) dei quali in precedenza non si aveva consapevolezza. Come in un paesaggio che cambia a seconda della luce che lo colpisce, noi siamo paesaggi complessi e cangianti. Si tratta di comprendere che, anche se appariamo diversi, la nostra identità non si frammenta, muta soltanto perché ogni evento esterno influisce sull'intero nostro essere. E se in questo mutare, evolversi, cambiare forma riusciamo a descrivere l'esperienza, ecco che nulla si distrugge, solo ci trasformiamo e ogni volta possiamo fare tesoro di questi cambiamenti, renderli vitali, presenti e utili a comprenderci e accettarci "sotto qualsiasi luce". La scrittura ci accompagna nella nostra quotidianità secondo una molteplicità di modi, luoghi e gradi diversi di intensità emotiva [8], ma è solo la scrittura di sé ad assumere particolare rilievo per trovare quel filo del pensiero e delle emozioni capace di ricreare il proprio paesaggio interiore di senso. La scrittura riflessiva affina la comprensione di sé attraverso la registrazione più puntuale degli stati interni evocati e, in particolare, la possibilità di riappropriarsi e di custodire le tonalità chiare del proprio paesaggio interiore e di filtrare e lasciare decantare sulla carta quelle più scure. Questo consente di riconciliarsi con se stessi e accogliere le zone d'ombra come quelle di luce in maniera meno giudicante, come è più volte emerso dai partecipanti dei laboratori.

Proveremo a esemplificare illustrando nel dettaglio il primo incontro sui paesaggi naturali.

Dopo una breve introduzione sulle finalità e la metodologia del laboratorio, chiediamo di presentarci attraverso uno stimolo visivo raccontando un po' di sé in forma indiretta. Su un tavolo vengono sparpagliate molte e colorate immagini che ritraggono paesaggi naturali o di animali. Si chiede di scegliere l'immagine in cui ci si rispecchia di più per ciò che rappresenta, per i colori, per la sensazione che dà e il messaggio che muove. Successivamente si propone di darle un titolo e di provare a scrivere la motivazione che ha portato a scegliere proprio quella immagine. Alcuni si fermano al titolo, altri riescono ad approfondire:

Io sono come… una finestra sul mare.

Io sono come… colori assopiti.

Io sono come… un girasole in mezzo alla tempesta.

Io sono come… una quercia. Radici ben piantate nella terra e fronde grandi per accoglierle.

Io sono come… un gatto, chiede affetto, dà affetto, ti parla con gli occhi sperando che tu lo comprenda. Una fusa, una coccola, non chiede altro che amore per essere felice.

Io sono come… un mare quando agitato da tumultuose passioni si gonfia e si infrange. Ritorna e si concede senza smettere mai.

Io sono come… uno spazio aperto coperto da una fitta nebbia… Non si sa cosa c'è dopo fino a quando non ci arrivi. È tutta una meravigliosa sorpresa o forse una profonda delusione.

Io sono come… il grigio delle nuvole perché nel cuore e nella mente sento di riflettere questo colore: è un periodo in cui sento di mancare di fiducia in me stessa e ciò ostacola la mia vitalità e l'entusiasmo con cui affronto la vita.

Io sono come… un carapace: ho una corazza per difendermi e mimetizzarmi con gli altri, cerco protezione.

Noi siamo sempre dentro una certa "tonalità emotiva" che, come una nota musicale o una pennellata di un pittore sulla tela, pervade e tinge il nostro essere-nel-mondo, avvolge la nostra esistenza rendendola sempre "emotivamente intonata", incide sui pensieri, sulle azioni, sulla comprensione di ciò che viviamo, trasforma le dimensioni costitutive dell'esperienza ovvero quelle dello spazio, del tempo e del corpo vissuto. È, infatti, esperienza comune che quando stiamo male ogni cosa intorno a noi si connota di una atmosfera tetra e pesante, il tempo si svuota del futuro e si estende su un presente scolorito, lo spazio fisico e relazionale si restringe, il corpo si ripiega su di sé e viene percepito come fragile, minaccioso, bisognoso di attenzioni; mentre se stiamo bene tutto è più luminoso e leggero, gli orizzonti spazio-temporali si ampliano, la progettualità rifiorisce, il corpo nella sua apertura al mondo viene vissuto come un alleato soggetto d'intenzioni (Binswanger, 2003; Bollnow, 2009; De Monticelli, 2003; Heidegger, 2000; Iori, 2009a). Nonostante la tonalità emotiva pervada ogni esperienza e costituisca, dunque, un aspetto molto importante di sé, non sempre riusciamo a trovare le parole per esprimere e nominare le infinite tonalità emotive che colorano la nostra giornata (Iori, 2009b). Per questo nel secondo esercizio del laboratorio proponiamo lo stimolo dell'arte visiva proiettando una serie di quadri e fotografie di paesaggi naturali e chiediamo, dunque, di mettersi in una posizione di ascolto per lasciarsi toccare dalle sensazioni che suscitano e per cogliere i colori che più colpiscono. L'esercizio di scrittura prevede poi di entrare in contatto con se stessi e soffermarsi su quali siano ultimamente i propri colori e se cambino per esempio nell'arco della giornata.

Al mattino, grigio: mi inquieta ogni inizio giornata, ansia e timore per l'ignoto. Tarda mattinata e pomeriggio, arancio: attiva, nel cerchio delle relazioni, impegnata. Alla sera e alla notte, rosso e blu: quiete, pacificata, malinconica.

Di solito mi sento gialla ma a volte grigia, molto grigia. Il giallo è l'entusiasmo per la vita. Il grigio lo sprofondare nell'angoscia per un mancato sorriso, la paura di perdere un'amicizia o la paura di una malattia.

In questo mio presente mi sento triste. Forse è la notte che meglio mi rappresenta. Non una notte buia, ma quella dipinta da Van Gogh, dove la luna, le stelle, tutto quanto è slabbrato e sciolto, come se stessi guardando attraverso un velo di lacrime e mi passo gli occhi col dorso della mano.

I miei colori. Mi sveglio nel bianco assoluto, nella pace e nella purezza di attimi che sfuggono e momenti che entrano senza chiedere permesso. Spesso è l'azzurro a fare da scudo al blu intenso.

Nel terzo e ultimo esercizio di scrittura ci affidiamo al linguaggio allusivo dei suoni affinché i partecipanti evochino immagini, stati d'animo, emozioni, storie. Proponiamo alcuni brani musicali, come la Sinfonia Pastorale n. 6 di Beethoven che suggerisce l'immagine di una tempesta, a cui accompagniamo uno stimolo poetico, per esempio, La Tempesta di Emily Dickinson (2000):

Un'orrenda tempesta
annientò l'aria
poche e livide le nubi:
un'ombra come il manto
d'uno spettro
nascose terra e cielo.
Delle forme ghignavano sui tetti
e sibilavano nell'aria
scuotendo i pugni,
agitando chiome frenetiche.
Schiarì il mattino, che svegliò gli uccelli

e fu la pace come il Paradiso.

Dopo aver raccolto a voce le impressioni, chiediamo di scrivere una cartolina a un/a amico/a o a se stessi da un paesaggio particolare, anche immaginario, descrivendo come ci si sente e che cosa si vorrebbe, oppure immaginando di ritrovare una vecchia cartolina e ricordare come ci si sentiva ai quei tempi e come ci si sente ora. Se all'inizio in alcuni è evidente il timore iniziale della pagina bianca, già al termine dell'incontro cresce la voglia di sperimentarsi nella scrittura e di mettersi in gioco, come emerge da questi scritti:

Carissima, ti scrivo da "Crescita", luogo che ben conosci perché lo frequenti da tanto tempo, praticamente da sempre. È un luogo che non ha molte comodità e attrezzature, te le devi portare da te. È caratterizzato da grandi arrampicate di cui non vedi tante volte la fine, ma anche di improvvise valli di "bello" che si aprono all'improvviso. Per frequentare questo posto devi, lo sai, attrezzarti di energia, di entusiasmo, sorrisi, lacrime, silenzi… è una sfacchinata, lo vedi già all'inizio del sentiero: prendi il tuo passo, i tuoi tempi (se possibile), ma vieni perché potrebbero sorprenderti.

Cara C., ho trovato questa cartolina di quel tuo paesaggio… Eri movimento di onde e di cavalli. Vortici di sabbia, eri rami che si spezzavano, sassi che rotolavano, eri talmente viva!… Ricordo la tua felicità! Il tuo sperare così intenso, il tuo sentirti viva. Io mi sentivo contenta di saperti viva… ora c'è attesa che il nuovo venga, che bussi alla porta il mio progetto, che ci sia raccolto: una sorpresa nuova!

Caro amico, ti scrivo e ti dico che il nostro vivere è ormai nero, la musica della natura è scomparsa, il nulla avanza. I bei colori vivaci che ci invogliano a scrivere danzando in un girotondo di note sillabate è stato divorato da un mostro implacabile e affamato di speranza causando solitudini. L'anima noi abbiamo perso. Amico caro, un giorno ti raggiungerò e alle spalle il tutto lascerò. Ciao.

Caro G., ho trovato questa cartolina che raffigura il tuo mare agitato, oscuro e inquieto, che ti rappresenta così bene. Ho rivissuto quel breve incontro sul ponte sferzato dal vento, inondato dalle onde impetuose. Breve e fuggevole ricordo di un guizzo d'emozione travolto dal quotidiano. Nostalgia di ciò che non è stato. Ora non più.

Tutti gli incontri presentano lo stesso impianto metodologico:

- Composizione del gruppo. Il gruppo non deve essere né troppo piccolo né troppo numeroso perché deve consentire un buon livello di scambio. Generalmente la composizione ottimale è di 10-12 persone.
- Tempistica. Abbiamo proposto laboratori costituiti da un minimo di quattro a un massimo di 10 incontri con cadenza quindicinale o settimanale, della durata ciascuno di due ore e mezza o tre ore con una pausa, alla presenza in aula sempre di un educatore con cui si ha la possibilità di confrontarsi e raccogliere impressioni. Se il gruppo si conosce già, è naturalmente più facile la fase preliminare di sblocco, ma potrebbero successivamente insorgere ostacoli nello sciogliere i nodi delle pre-comprensioni. Per questo si propone un incontro preliminare con gli operatori che hanno promosso la costituzione del gruppo, in modo da dare la possibilità al formatore di programmare e gestire in modo adeguato gli incontri.
- *Setting*. Anche i dettagli tecnici sono importanti, per cui il locale deve essere sufficientemente ampio da poter contenere i partecipanti in una disposizione a semicerchio o attorno ad un unico tavolo. Per quanto riguarda la strumentazione e il materiale, si chiede la dotazione di un proiettore con sonoro, la possibilità di effettuare fotocopie, lavagna a fogli mobili, pennarelli, fogli bianchi. All'inizio del percorso, soprattutto se rivolto ad utenti dei servizi, si suggerisce di regalare ad ogni partecipante un quaderno con una penna e una cartelletta per la raccolta dei materiali.

- Modalità di conduzione. Attraverso proposte e stimoli secondo le metodiche caratteristiche delle *Medical Humanities* – letture di poesie e narrativa, ascolto di brani musicali, visioni di immagini artistiche e sequenze filmiche – le persone sono sollecitate a scrivere ricordi, sensazioni, emozioni – al massimo tre esercizi per incontro – sulla base delle proprie esperienze personali, delle proprie possibilità e rispettando i tempi di ciascuno. Si invitano, poi, le persone a condividere in parte o completamente quello che hanno scritto in modo libero seguendo, però, un patto di gruppo che prevede la regola del non giudizio, del rispetto e della tutela della privacy – ciò che viene condiviso deve rimanere all'interno del gruppo. I laboratori sono strutturati infatti non solo per ascoltare, nominare ed esprimere le proprie emozioni, ma anche per aprire spazio alla condivisione. In questo modo la scrittura come luogo dell'ascolto di sé, quando trova orecchie attente, rispettose e sensibili si rivela anche apertura all'ascolto dell'altro diventando spazio di comunicabilità e di relazione. Il laboratorio è, inoltre, un contesto altamente educativo perché il gruppo è investito della responsabilità di darsi delle regole nel rispetto di ognuno: tutto ciò che viene scritto o detto è materia di conoscenza, non di giudizio, i tempi sono quelli che il gruppo stesso si prende finché tutti non hanno terminato il proprio lavoro. Il laboratorio diventa pertanto palestra di non violenza, di esenzione dal giudizio, di ascolto in profondità, di comprensione reciproca, di condivisione, di pazienza. È anche opportuno creare un clima di reciproco scambio e di aiuto smorzando qualsiasi tentativo di competitività e/o di eccessiva valorizzazione delle proprie – anche reali – capacità espressive.

Tra tutte le parole e le tipologie del linguaggio possibile – scolastico, materialistico, scientifico, etc. – è utile cercare parole "in cui il significato riesce ad abitare comodamente perché sanno conservare la realtà di un'esperienza" (Mortari, 2002, p. 119), ovvero dell'esperienza vissuta, non decurtata delle sue dimensioni soggettive ed emotive, che nel rappresentare appunto ciò che sentiamo, riconosce valore e dignità al nostro sentire. In questo modo la scrittura diviene "luogo interiore di benessere e di cura" (Demetrio, 1996, p. 10) in cui ciascuno può pazientemente avvicinarsi a se stesso, appropriandosi delle tonalità del proprio paesaggio interiore e intessendo i fili della propria storia tra i vissuti che emergono nel qui e ora e i numerosi ricordi ad essi collegati che riaffiorano. Tutto ciò facilita processi di risignificazione e di rielaborazione riflessiva, nella convinzione che l'autentico sapere di cura "nasce dall'incontro con un'esistenza singolare e irripetibile che chiede di essere aiutata: non come l'ennesimo esemplare di una sindrome patologica, né come un 'caso' da studiare e risolvere, ma nella complessità dei suoi bisogni di persona che soffre, senza peraltro che la sua vulnerabilità e la sua dipendenza ne scalfiscano la dignità" (Bruzzone, 2007, p. 146).

Nei momenti particolarmente intessuti di emozioni, che coinvolgono o turbano la vita, le lacrime e i sorrisi, la speranza e l'angoscia si fanno scrittura. La scrittura nasce "quando i sentimenti interrogano l'esistenza". E i sentimenti interrogano l'esistenza di chi si lascia interrogare. Questo approccio risulta ben diverso dal voler spiegare o gestire le emozioni in quanto implicherebbe "un loro possesso e una loro "amministrazione" che ci rimanderebbe alla prospettiva di doverli 'dominare' piuttosto che a quella di 'ascoltare' che cosa hanno da esprimere" (Iori, 2006, p. 87). La comune appartenenza al medesimo mondo-della-vita rende ogni essere umano esposto alle medesime paure. Non c'è dolore dell'altro che non possa interrogare anche il mio, come emerge dagli scritti dei partecipanti ai laboratori, di cui riportiamo alcuni brani presi dagli incontri sui paesaggi urbani, domestici, dei volti e di cura.

Come vorrei la mia città?

Mi piacerebbe che le auto fossero piante che viaggiano su delle strade di zucchero. Un posto dove ci siano belle fontane. Non solo belle, ma anche piene di acqua potabile. Dove la gente si dovrebbe salutare. Anche chi non si conosce. Vorrei poter mangiare dei muri di focaccia alle olive. Respirare solo aria pulita e case e palazzi colorati dovrebbero potersi spostare dove si vuole. A

questo punto parchi e verde non devono mancare. Le salite devono diventare discese e le discese sempre così come sono.

Io ero una casa abusiva che è stata abbattuta. Da quel momento ho cominciato a costruirne una nuova con l'autorizzazione del comune. Negli anni la casa ha preso forma. Gli errori di costruzione ci sono stati, come qualche muro storto, abbattuto e ricostruito in maniera più corretta. La casa che ho è una casa sempre in costruzione. Penso che i lavori non debbano finire mai. Anche quando la abiterò. Imprevisti come terremoti, alluvioni potrebbero sempre rovinarla, ma con un po' di manutenzione la rimetterebbero a nuovo. Io non ho ancora una casa. Fuori dal cantiere c'è la scritta: lavori in corso.

Ricetta per la strada di casa:
Prendi due pagine di quel libro che ti piace tanto, piegale per bene e mettile da parte.
Prendi una coperta, meglio se c'è un orso disegnato sopra, ma va bene quella che hai.
Aprila per bene e mettici sopra: il tuo peluche preferito, l'album delle foto, la passeggiata pomeridiana, quella telefonata che ti cambia la giornata.
Chiudi tutto per bene, aromatizza con l'essenza di fuoco di camino; tira fuori le due pagine di libro che hai in tasca e mettile sopra, come prezzemolo.
Inforna e stai ad aspettare tutto il tempo che ti serve.
Quando ci sei tira fuori et voilà, la strada di casa è pronta.

Il mio viso mi racconta qualcosa.
Quando mi guardo allo specchio di solito è un trauma, vedo solo e sempre tutte cose negative.
Il volto che vedo è segnato, le guance sono cadenti, gli occhi, che tanto erano belli, sono diventati acquosi, come quelli delle vecchiette o di quando sei febbricitante, le palpebre sono talmente in giù che non le posso più truccare.
Nel mio viso vedo solo la fatica di questi ultimi anni, le notti insonni, i pianti fatti, la stanchezza e a volte la disperazione.
Non ritrovo più niente del mio volto di quando ero più giovane, anche la luce che avevo intorno non la vedo più.
Però a volte quando mi guardo scorgo un dettaglio che conosco, gli occhi di mio padre, le rughe di mia madre e capisco di essere stata e di essere ancora una parte di qualcosa, ho un posto nel mondo, "sono" per me stessa e per gli altri e questo mi dà forza perché ogni segno del viso è il segno che ho vissuto e vivo.

Che cosa vedo nel volto di un altro?
Vedo gli occhi tristi, stanchi e sento che sono anche i miei... vedo gli occhi che si sgranano per qualcosa di bello, per un momento di gioia e sento che sono anche i miei...
Non condividiamo lo stesso specchio ma vorrei regalartene uno che, quando ti guardi, possa sostenerti e rimandarti il mio viso accanto al tuo che ti sorride.

Torno a casa, cosa vorrei trovare?
Una roccia salda, che ha trovato il suo posto, che è sicura di stare dove sta. Una di quelle rocce che vivono nell'acqua, così da poter modellare e arrotondare le parti più spigolose.
Vorrei trovare una quercia, con le radici che si diramano in profondità, con una terra sicura da cui trarre nutrimento e la possibilità di alzarsi all'infinito verso il cielo.
E invece trovo una piccola canna di fiume, che l'acqua e le rocce può solo ammirare e per guardare la quercia deve piegarsi molto. Che voglia ha quella canna di essere qualcos'altro, però quando arriva la tempesta scopre di avere una qualità: si fa piegare dal vento, ma non si spezza. Poi quando torna la calma si rialza.

Cara me stessa,

ti scrivo una cartolina dal luogo dell'evoluzione; sei sempre stata uno spirito che ha bisogno di sentirsi libero, hai sempre cercato la novità, nuove esperienze di vita per arricchirti e hai scoperto in te scavando una profondità che hai permesso a poche persone di conoscere. Ti sei lasciata guardare e contemplare dagli sguardi di amici che ti hanno aiutata a trovare la consapevolezza di te stessa anche quando non eri coi piedi per terra. Ti auguro di rischiare ancora, di visitare nuovi pianeti o sempre gli stessi con occhi nuovi come il Piccolo Principe. Mettiti in gioco, sentiti come quando avevi diciassette anni… vorrei per te che il futuro ti sorridesse e che tu realizzassi quel progetto d'amore che da adolescente durante una meditazione ti avevano chiesto di scrivere, che possa aprirsi la busta dove l'avevi celato e vederlo concretizzato.

Di ritorno dal viaggio mi specchio: mi vedo cambiata fisicamente, ho i capelli più corti e non più i boccoli da riccioli d'oro e con qualche chilo in più, ma poco importa il mio aspetto esteriore.

Vedo dentro un vulcano che aspetta di esplodere raccogliendo i germogli della tua gioia di vivere, aspetto di ritrovarti e rivederti sorridente come quando da ragazzina dicevi alla cara Vale: "Ho voglia di spaccare il mondo". La tua vita la vedo come un mosaico fatto di tanti piccoli pezzi che paragono alle persone che hai incontrato, che hai amato, che ti hanno deluso e conosciuta. È vero, per un periodo eri fatta di cristallo, ma un cristallo che aspetta di tornare roccia sulla sabbia.

Sii umile ma non umiliarti e non farti umiliare. Fidati in primis di te stessa e dai una chance a chi dice di amarti. Non perdere il filo con l'alto, ma sorridi anche a chi sta più in basso.

Ti vedo a volte titubante e bloccata dalla paura di mostrarti come sei, ma non temere, ti rifarai.

Sii spontanea ma non troppo, cerca di credere di più in te stessa e abbi fede. Lasciati andare e soprattutto lascia che CURA ti prenda per mano e ti accompagni nel tuo cammino di vita.

Sorpresa, questo è il tuo giorno fortunato, potevi trovare un pesce morto e invece hai trovato una bottiglia con un messaggio dentro.

Chi ti scrive, io, vive molto lontano ma se ti guardi intorno troverai tante altre persone che le somigliano.

Sono forse una come tante ma allo stesso tempo sono io, ho molto vissuto, amato, pianto, riso, pregato (poco), lavorato (troppo), ma sono ancora qui, viva e in azione.

Qualunque cosa ti sia capitata o ti capiterà... ricorda che tutto passa, che a volte quando sembra troppo complicato, basta sedersi e aspettare.

Non perdere mai la speranza e... ricicla questo vetro!

5. Conclusione

"… E'l naufragar mi è dolce in questo mare".
G. Leopardi, *L'infinito*

Ci siamo messi in cammino tra infiniti paesaggi di vita.

Tramonti colorati come vite vissute, dolori silenziosi come neve, città misteriose come ricordi, corpi oscillanti come canne al vento, volti che diventano paesaggi, paesaggi che trasformano i volti.

Si cammina insieme, per questi paesaggi, si affrontano in cordata i muri dell'antico rancore, ci si dà forza per varcare gli abissi dell'errore, si colgono i fiori del perdono, si offrono cesti di speranza.

L'esperienza del male, pesante zaino sulle spalle di ognuno, diventa cibo comune, alimento trasformato da abili mani che ne smorzano il sapore amaro e pungente, lo trasformano, lo spezzano per tutti, restituendo solo il lieve peso di un dolore attutito, quasi impercettibile, come la nostalgia di un amore perduto.

Paolo ricorda le corse nei campi infiniti del suo Sud, dove il nonno pazientemente gli insegnava ad accarezzare i fiori.

Simone rivede la casa natale, troppo carica di fantasmi di dolore, troppo viva per entrare nell'oblio, troppo lontana per restituire perdono.

Marzia ama la sua città, il borgo antico, la sua bellezza, gli odori che si intrecciano ai ricordi, la memoria che si confonde con i dipinti più belli della fantasia e del sogno.

Luca trova nei suoi viaggi, nei paesaggi lindi del nord e nel mistero delle città dell'est, la forza di vivere e di lottare per ritrovare ogni giorno se stesso.

Matteo vive dello stupore di ogni passo tra le sue montagne: nel linguaggio del vento si avvera ogni giorno l'incontro e il dialogo profondo con la sua amata Anna.

Grazia guarda il suo volto riflesso, trova ricordi, sguardi persi all'infinito; in un movimento fugace degli occhi rivede il buio di un dolore violento e brutale che le strappò l'infanzia; nella luce di quegli stessi occhi riconosce un altro dolore, intenso ma gioioso, che le riconsegnò il futuro nel miracolo di una vita nuova.

Teresa legge nel volto di Maria luci e ombre, anni dominati da fantasmi, bestie feroci affrontate con coraggio, incontri fugaci e amori intensi, desideri di pace, sentieri di bene.

Maria legge nel volto di Teresa un cuore grande e leggero, che genera bellezza senza far rumore, che costruisce la sua casa sulla roccia e poi spalanca porte finestre per inondarsi di sole e di amici.

Giorgio vede nella città la sua donna malata: bella, accogliente, saggia, dal portamento elegante e nobile, ma profondamente ferita da un male oscuro che la erode dall'interno e le toglie il respiro.

I destini delle famiglie e delle persone che portano su di sé un pesante carico di "male di vivere" si intrecciano inevitabilmente con i nostri. Nessuna comunità, nessuna società civile può guardare con indifferenza al dolore comprimendolo in solitudini asfittiche, chiudendolo in case-prigioni interiori che spezzano la speranza.

La cura ha paesaggi infiniti da scoprire, percorrere, creare, modificare, comprendere… bisogna avere il coraggio di varcare la soglia del proprio mondo e credere nell'esistenza di quell'isola che non c'è solo per gli occhi che non sanno guardare oltre l'orizzonte.

È necessario guardare in faccia il dolore, prendersi cura dei paesaggi devastati dal male, tessere trame di narrazioni condivise, intrecciare fili che disegnino qualcosa di nuovo, ri-nascente, liberante e bello. E bisogna farlo insieme, perché le storie di sofferenza ci guardano e ci riguardano, ci accompagnano e ci indicano la direzione e il senso del nostro cammino.

Nei laboratori di scrittura, luoghi non solo di parole ma, soprattutto, di sguardi, relazioni, ascolto, comprensione, prossimità, consolazione, ironia e convivialità, le declinazioni all'*infinito* dei *Paesaggi di Cura* si sono moltiplicate e avviluppate l'una all'altra per dare origine a scritti personali intensi e profondi.

Cinque sono le dimensioni emerse negli *Infiniti Paesaggi di Cura*:

Infiniti come spazi immensi, grandi quanto è grande la capacità di soffrire, condividere, amare, lottare…

Infiniti in termini temporali, senza fine, perché i paesaggi di cura si trovano nel passato, nel presente, ma anche nel futuro, nei sogni e nei progetti…

Infiniti in termini numerici, perché ognuno trova in sé, in modo peculiare, molteplici occasioni, situazioni ed esperienze per "prendersi cura di sé".

Infiniti in termini di diversità di modi: ognuno ha il suo paesaggio di cura e non può prendere a prestito o copiare quello di un altro…

Infiniti in termini di relazione: perché prendersi cura di sé, prendersi cura dell'altro, essere presi in cura è un percorso a spirale, è un circuito virtuoso che prosegue all'infinito… perché la Cura non ha fine, è parte originaria dell'esistenza, dell'esser-ci, essere-con, essere-per.

Così gli *Infiniti paesaggi* di cura non hanno avuto per noi il significato leopardiano di fuga dal quotidiano, ma di coraggiosa immersione nella vita per condividere, comprendere e comprendersi.

L'esperienza del laboratorio di scrittura è questa: un viaggio condiviso, mano nella mano, lungo sentieri di vita affascinanti e impervi, incantevoli e tenebrosi, alla scoperta dei propri chiari del bosco per dipingere insieme, attraverso il dono della parola, nuovi paesaggi di speranza. Non si trovano ricette del vivere bene: il chiaro del bosco è il senso che scopriamo nel nostro paesaggio interio-

re, ognuno deve trovare il suo e non può accedere a quello di un altro, ma questa nuova luce può indicare il cammino di cura verso una meta comune.

È emblematica la poesia con cui abbiamo chiuso i laboratori, dedicata a tutte le anime sofferenti che creano, nonostante tutto, i più incantevoli paesaggi dell'anima.

La poesia è la voce delle anime che si stanno facendo,
che non sanno come fare,
delle anime con i lavori in corso.
Che non se la cavano.
Con il sangue che corre e si versa.
Le anime che rischiano.
Che si illuminano e che a volte si perdono.
Le altre, le anime tiepide, a mezzo gas, al cinque per cento,
non sanno cosa farsene della poesia.
(D. Rondoni)

Note

[1] Il concetto di *Recovery*, introdotto negli anni Ottanta dal movimento degli utenti anglo-americani, fa riferimento alla capacità dei pazienti di parlare e raccontare della propria esperienza di malattia e delle strategie personali individuate per gestirla. "*Recovery*" potrebbe essere tradotto in italiano come "riaversi", "riprendersi", "ri-costituirsi", cioè tornare ad appartenere a se stessi in un processo in cui la persona non si lascia passivamente vivere dagli effetti della sua malattia, ma lavora attivamente per costruire percorsi personali di guarigione. La scrittura e tutte le strategie di *Medical Humanities* fanno parte integrante dei percorsi di *Recovery*.

[2] Ci riferiamo al mastro Geppetto del Pinocchio di Collodi (1883).

[3] Antico testamento, Genesi, 2, 19-20.

[4] Le prime edizioni di questi laboratori furono promosse dall'Associazione *Il chiaro del bosco* all'interno di un progetto co-finanziato dalla L. R. lombarda 23/99 "Percorsi di *empowerment*: famiglie e disagio psichico". Dalle sollecitazioni di tali laboratori è stato indetto un Concorso letterario provinciale in due anni successivi destinato a familiari e pazienti dei CPS, delle Comunità psichiatriche, etc. le cui opere migliori sono state pubblicate da Liberedizioni di Brescia. Un esempio ne è la poesia di Adesiva *In esergo*, I classificata (Il chiaro del bosco, 2011, p. 81).

[5] Il Centro psicosociale (CPS) è un servizio del dipartimento di Salute mentale del Sistema socio sanitario della regione Lombardia. Il Servizio offre interventi di tipo psichiatrico, psicologico, sociale ed infermieristico, e fornisce trattamenti farmacologici, psicoterapeutici, riabilitativi e socio assistenziali.

[6] Nelle sedi di Gardone Val Trompia, Iseo, Leno, Lonato, Salò.

[7] La Comunità riabilitativa ad alta assistenza (CRA) è finalizzata alla riabilitazione di soggetti che, per le condizioni cliniche e le disabilità psicosociali, abbisognano di un periodo di trattamento in comunità con assistenza continua.

[8] Per esempio: la lista della spesa, i post-it promemoria sparsi per la casa, gli sms sul cellulare, l'email col computer, gli appuntamenti sulla rubrica, il diario personale.

Bibliografia

Augelli, A. (2015). All'ombra del limite: il senso dell'errore e del fallimento. In V. Iori & D. Bruzzone (A cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi.* 121-139. Milano: FrancoAngeli.

Binswanger, L. (2003). *Sulla fuga delle idee*. Torino: Einaudi.

Bollnow, O. F. (2009). *Le tonalità emotive*. Milano: Vita e Pensiero.

Bruzzone, D. (2007). Tecnici della vita o esperti di umanità. In D. Bruzzone & E. Musi (A cura di), *Vissuti di cura.* 143-158. Milano: Guerini.

Contini, A. (2009). *La biografia come reperimento di senso nella sofferenza*. Animazione Sociale, 1, 13-19.

De Monticelli, R. (2003). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
Demetrio, D. (1999). L'educatore auto(bio)grafo. *Animazione Sociale*, 3, 31-35.
Dickinson, E. (2000). *Poesie*. Milano: Rizzoli.
Heidegger, M. (2000). *Seminari di Zollikon*. Napoli: Guida.
Mele, F. (2001). *Io diviso, io riunito. Per una psico-etica dell'operatore sociale*. Milano: FrancoAngeli.
Il chiaro del bosco onlus (A cura di). (2011). *Rintracciare la speranza. Parole di vita e di memoria*. Brescia: Liberedizioni.
Il chiaro del bosco onlus (A cura di). (2013). *Infiniti paesaggi di cura. Parole di vita e di speranza*. Brescia: Liberedizioni.
Iori, V. (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Milano: Guerini.
Iori, V. (2009a). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
Iori, V. (A cura di). (2009b). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: Franco-Angeli.
Merini, A. (1991). *Vuoto d'amore*. Torino: Einaudi.
Mortari, L. (2002). *Avere cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
Natoli, S. (2008) Sono forse io custode di mio fratello? *Quaderni di Animazione Sociale*, 2, 16-23.
Rondoni, D. (2010). *Contro la letteratura. Poeti e scrittori: una strage quotidiana a scuola*. Milano: Il Saggiatore.
Zannini, L. (2008). *Medical Humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Cortina.

BUONE PRASSI
Narrare e narrarsi nella scuola in tenda del post-sisma aquilano

di *Tiziana Mattei*
Dottoranda – Università degli Studi di Bologna

Abstract

In seguito al terremoto dell'Aprile 2009 la comunità aquilana fu completamente disgregata, numerosi studenti furono costretti ad interrompere le attività scolastiche per l'inagibilità della quasi totalità delle scuole.

Trovare punti di riferimento nelle forme abitudinarie era impossibile. Per questo c'era bisogno di ricostruire strumenti di resilienza attraverso la strutturazione di spazi fisici e mentali più flessibili per far fronte in modo positivo all'evento traumatico. A pochi giorni dal terremoto, gruppi di insegnanti cercarono spontaneamente di organizzarsi per superare la disperazione della mancanza di una casa, di una scuola, della città perduta e, sotto la pioggia e le continue scosse, cominciarono a delimitare nuovi spazi per ri-incontrarsi e per sopperire al vuoto che si era creato. Attraverso la Scuola in Tenda tentarono di dare una risposta alla crescente domanda di ritorno alla normalità e al desiderio di stare insieme. Tra le molteplici strategie adottate, la narrazione emerse come strumento naturale di cura e riparazione, utile per narrare il dolore e per facilitare la comprensione di eventi frammentati apparentemente non riconducibili ad un senso. Costruiva, dipanava e si definiva con una propria e peculiare connotazione epistemologica, in quanto generava forme di conoscenza che rispondevano a richieste di chiarificazione di senso e di significato in merito ad un accadimento così devastante e incomprensibile. L'attività narrativa/ricostruttiva facilitava lo sviluppo di capacità progettuali, permetteva di dare forma agli eventi e sosteneva gli studenti a sottrarsi dal clima preoccupato e senza prospettive, come si coglie in alcuni elaborati riportati nel seguente articolo. Nel difficile contesto post-emergenziale la narrazione si è tradotta, dunque, in uno strumento pedagogico privilegiato per liberare dalle paure, dal senso di smarrimento e di incertezza, per facilitare la ricostruzione del sé e per favorire il recupero delle relazioni grazie al potenziale transazionale che la caratterizza.

After the earthquake of April 2009, the community of L'Aquila was completely broken up, many students were forced to interrupt school activities to the unavailability of most schools. Find landmarks in the habit forms it was impossible, so they needed to rebuild resilience tools, through the structuring of more flexible physical and mental spaces, to cope positively to the traumatic event. After few day of the tremendous event, some groups of teachers tried to organize themselves spontaneously, to overcome, despite of the lack of a home or a school, the lost city. They began to define new spaces to meet again and to overcome the vacuum that was created, even if there was a strong rain and with the continuous earthquakes. Through the school in tents, teachers tried to give an answer to the need to return to normality and to the desire to be all together. Among the various strategies adopted, the narrative that emerged as a natural tool for the care and repair, was to narrate the pain and to facilitate the understanding of fragmented events, apparently not related to a sense.

The reconstructive narrative activities facilitated the development of design skills, allowed to shape events and supported students to escape the worries and their lack of prospects, as it takes in some processed shown in the following article.

In the difficult post-emergency context, the narrative has resulted, therefore, in a privileged educational tool to free from fear and from the sense of loss and uncertainty, to facilitate the reconstruction of the self and to facilitate the recovery of relations, due to the potential transactional that characterizes it.

1. Introduzione

Il terremoto dell'Aprile del 2009 che colpì L'Aquila provocò 309 vittime, 1.600 feriti, oltre 65.000 sfollati (Dell'Osso et al., 2011). A questo drammatico scenario si aggiunse la perdita totale dei tradizionali luoghi di vita: edifici, scuole, negozi, uffici, chiese, piazze andarono distrutte e ciò che restava fu dichiarato inagibile. In pochi secondi l'intera popolazione fu disgregata e alla catastrofe si aggiunse il senso di disorientamento e la mancanza di qualsiasi punto di riferimento. All'indomani del terremoto anche le azioni più semplici e abitudinarie quali passeggiare, fare la spesa, andare al lavoro o accompagnare i propri figli a scuola erano impossibili, tutto era stravolto. La condizione di emergenza aveva rotto le coordinate della propria esistenza, sia fisiche che mentali. Particolarmente critica era la situazione vissuta da 12.530[1] studenti aquilani costretti ad interrompere l'attività scolastica, per l'inagibilità della quasi totalità delle scuole. La comunità educante aveva, tuttavia, il compito di rispondere alla crescente domanda di "*ritorno alla normalità*". Indicativo a tal proposito è stato lo studio di M. V. Isidori e A. Vaccarelli (2013) che, nell'affrontare i temi della prevenzione e gestione delle criticità in situazioni di disastri come quello dell'Aquila, hanno rilevato quanto sia decisivo il lavoro pedagogico e didattico nel favorire il mantenimento del senso di comunità e nell'attivazione dei comportamenti resilienti al fine di promuovere e stimolare la progettualità futura.

Gli scritti che seguono sono l'espressione viva del senso di disorientamento e della sensazione di angoscia che annichilivano le menti e azzeravano il pensiero prospettico.

2. Sei Aprile 2009

"Era dopo mezzanotte, ci eravamo messi tutti accoccolati nel lettone, a un certo punto abbiamo sentito una scossa, ma non come il 30 Marzo, era molto più grande. Io questa volta l'ho sentita tutta fino in fondo. Ho sentito ma non come TRRRRRRRRRRRRR!!!! Ho sentito, come posso dire, che ti scuotevi tutta e che il rumore era stavolta BUMBUMBUMBUM!!!!! Io lì avevo proprio tanta paura. Pensavo che lì era la fine del mondo: crollavano i mobili, fuori ci stava una casa crollata e dovevamo anche scavalcarla, Kita il mio cane si era ferito alla zampa, mamma aveva perso gli occhiali, avevamo i piedi scalzi, era buio, un lampione era caduto e lo stavo per pestare. Per fortuna certa gente già vestita ci diede una coperta, poi ci diedero dei calzini. Io pensavo che avevamo perso tutto. Poi alle 6 del mattino abbiamo visto l'alba che cresceva. Papà è andato in casa a prendere dei cambi e siamo andati ad una casa che ha resistito, rosa, e ci siamo cambiati. Ogni 5 minuti faceva una scossa. Papà e mamma mi proteggevano. Poi vestiti siamo passati nei campi dei vicini. Dopo ci aveva preso un nostro amico di nome P. T. e un altro amico, P. F., ci ha prestato la macchina per andare via a Roma" (M., Classe V Primaria, Scuola in tenda Sassa, L'Aquila).

Notte d'Aprile
"Siamo tutti attratti dalla stessa luce.
Dopo quella notte scura
noi avevamo paura...
ma non è stata quella la nostra sventura!
Perché poi è incominciata un'avventura.
Strilli si udivano dai nostri cuori:
erano gocce di mille dolori,
ricordi spazzati dal vento
un suono acuto e lento.
Forte è il rumore che si ode ancora ...
ma questa è un'altra storia ..."
(L., Classe V Primaria, Scuola in Tenda Sassa, L'Aquila)

3. Il bisogno di ricostruire

L'evento sismico ha da subito amplificato nella comunità scolastica il senso dell'efficienza, la sensibilità empatica, il bisogno di catarsi collettiva. A pochi giorni dal terremoto, gruppi di insegnanti hanno cercato spontaneamente di superare la disperazione della mancanza di una casa, di una scuola, della città perduta e, sotto la pioggia e le continue scosse, cominciarono a delimitare spazi per ri-incontrarsi, senza alcuna organizzazione gerarchica, senza alcun progetto di azione chiaro, animati solo da un gran bisogno di ricominciare, di non interrompere, di non abbandonare, di essere di nuovo subito insieme.

É così che nascono le scuole in tenda, viva espressione del senso di appartenenza, inteso come collaborazione attiva nei confronti della comunità, come atto di solidarietà, come coscienza viva e operante di partecipazione ai vincoli di una collettività, condividendone le necessità, attraverso iniziative individuali o collettive di sostegno morale o materiale.

"Ieri è stato il mio primo giorno di scuola dopo il terremoto. La nostra maestra ci ha fatto fare un disegno per esprimere ciò che abbiamo provato a stare in questa nuova scuola…scuola per modo di dire perché siamo in una tenda! Comunque è divertente perché ci siamo rivisti. Ognuno ha disegnato una cosa diversa, ma tutte molto interessanti perché raccontavano cosa aveva fatto il terremoto a ciascuno di noi. Io ho disegnato questa nuova scuola e quella vecchia: erano tutte e due circondate da un bel prato fiorito. C'è chi direbbe che questa è solo una tenda blu e che l'altra scuola era molto più bella, più grande e, non l'avrei mai detto, anche più tranquilla. Io non credo che questa sia solo una tenda blu perché comunque è uno dei modi per ricominciare ed è anche un bel modo per ricominciare!" (B., Classe V Primaria, Scuola in Tenda Sassa, L'Aquila).

Lì, in quel momento, in quel campo scuola autogestito, si concretizzavano anni di esperienza e dedizione, percorsi immaginati e/o sperimentati, metodi studiati, didattiche necessarie per fronteggiare la nuova imprevista situazione.

Lì, in quel momento, insieme a 508 bambini, bambine, ragazzi e ragazze, dai 3 ai 19 anni si tentava di rielaborare, chiudendo più volte gli occhi su quegli interminabili 23 secondi, la fissità del pensiero, si cercava una nuova strada, quella della ri-costruzione dell'anima, prima ancora della ricostruzione della scuola.

In uno scenario di perdita totale e di privazione, trovare punti di riferimento nelle forme abitudinali e nella regolarità era impossibile, ma era necessario costruire "mezzi di difesa", strumenti di "resilienza" per far fronte in maniera positiva all'evento traumatico e per preservare la continuità spazio-temporale dei propri luoghi interni minacciati (Calandra, 2012).

In quel contesto è stato fondamentale per l'intera comunità educativa perseguire il recupero del senso di efficacia per ritrovare significati e ricostruire equilibri attraverso la riorganizzazione della quotidianità scolastica. La ri-costruzione di contesti formativi accoglienti, la vita di relazione, la promozione dei legami cooperativi, lo sviluppo della libertà di pensiero, la partecipazione democratica, l'operatività laboratoriale, l'interazione con le famiglie e con la più ampia comunità sociale favorirono il riallacciarsi di relazioni "smagliate".

Organizzare le attività didattiche e misurarsi con il bisogno di appartenenza e condivisione ha aiutato numerosi insegnanti e volontari, bambini e ragazzi a cercare di superare la disperazione della mancanza di una casa, dei luoghi di riferimento più comuni e, soprattutto, della città perduta. Tuttavia, anche per gli insegnanti era difficile sviluppare idee progettuali costruttive dove tutto era crollato e il tempo e lo spazio della scuola risultavano completamente alterati. Subito dopo il sisma, infatti, nelle precarie aule in tenda arrivavano pochi bambini, qualche ragazzo, tutti avevano paura di separarsi dai propri cari. Inizialmente la maggior parte delle iniziative presentavano caratteristiche ludiche, artistiche e ricreative. Si accoglievano le molteplici proposte suggerite da volontari, associazioni, enti e si cercava di adattarle al meglio in base agli spazi, alle condizioni logistiche e ai bisogni che la nuova condizione poneva.

Grazie ai dialoghi proficui con gli insegnanti e ai generosi contributi di associazioni, operatori culturali del territorio e volontari provenienti da varie parti d'Italia, gli studenti parteciparono a vari

laboratori di arte, di fotografia, di attività motorie e teatrali. Tuttavia, la condizione di emergenza poneva e amplificava costantemente condizioni di incertezza e di rischio, disorientamento, rottura di equilibri stabili e generava paura, si viveva in una sorta di congelamento fisico e mentale fermo su quegli interminabili 23 secondi. In questa difficile condizione la comunità scolastica, forse senza precisa consapevolezza, ricostruì le proprie coordinate trasformando il determinismo pedagogico nell'ottica di "educare ad affrontare l'imprevisto e aspettarsi l'inatteso" (Morin, 2001, p.12) attraverso la costruzione e la ricostruzione di spazi mentali più flessibili e più consoni. Il lavoro educativo messo in campo in quel periodo è stato caratterizzato dalla precarietà e dalla ridefinizione continua. Si sostituiva alla programmaticità la capacità individuale e organizzativa di affrontare gli imprevisti, le situazioni che si modificavano in corso d'opera, cogliendo risorse e limiti, soprattutto nelle occasioni in cui l'educatore si trovava a fronteggiare da solo il bisogno di costruire equilibri, e in cui era necessario sapere "agire in situazione" tempestivamente adottando in tempo reale strategie creative e di problem solving (Tramma, 2006).

4. L'importanza della narrazione

Quando una realtà come quella post-terremoto devasta il sentimento di appartenenza, mina fortemente il senso di comunità e impone cambiamenti drastici e repentini, si intuiscono quali possano essere le conseguenze sulla qualità di vita della popolazione. Gli abitanti vengono trasformati in profughi, il loro non è, infatti, un semplice spostamento di spazio: "di fatto essi perdono un luogo sulla terra e vengono catapultati in un niente" (Bauman, 2003, p. 114). Subito dopo il terremoto numerosi studi hanno indagato sulla prevalenza dei più frequenti disturbi associati a fattori traumatici estremi, come il Disturbo Post Traumatico da Stress (Carmassi et al., 2015; Dell'Osso et al., 2011a; 2011b; Gigantesco et al., 2013; Pollice, Bianchini, Roncone & Casacchia, 2011). Gli studi e i progetti per il potenziamento della resilienza hanno messo in luce come la narrazione personale possa aiutare ad ottenere una regolazione ottimale delle emozioni (Bonanno, 2001).

Considerando la stretta relazione che intercorre tra la dimensione personale e quella sociale (Maslow, 1971) appare ancora più evidente l'effetto positivo che ha avuto sollecitare in contesti fortemente destabilizzati, come quello della realtà aquilana post sisma, quei tutori di resilienza insiti sia nelle funzioni interne che nelle relazioni ambientali esterne di ciascun individuo (Rogers, 1970).

La narrazione, dunque, è diventata per i bambini delle scuole in tenda uno strumento di resilienza ed *empowerment* per far fronte alla situazione di avversità, per ridurre il senso di impotenza e di inefficacia a vantaggio delle proprie capacità di autodeterminazione e di capacità di scelta (Piccardo, 1995).

Varie prospettive, da quella più psico-pedagogica a quella sociale, hanno cercato di definire il concetto di resilienza. Nel nostro specifico contesto, la resilienza viene considerata come la capacità di un sistema di far fronte a cambiamenti improvvisi e imprevisti provocati dall'esterno e di superare questa crisi attraverso un cambiamento qualitativo in grado di mantenere la coesione strutturale e funzionale della comunità, creando condizioni protettive (tutori di resilienza) per supportare le difficoltà legate al trauma (Bronfenbrenner, 1979).

Non stupisce che siano scaturiti, con modalità spontanee, forse per un bisogno prioritariamente catartico, gli obiettivi e le motivazioni che hanno fatto da sollecitatori nel sostenere la complessa esperienza della scuola in tenda: in sintesi si è cercato di favorire, attraverso vari codici comunicativi, le possibilità espressive per riflettere ed esorcizzare l'esperienza vissuta, per conoscere e riconoscere le emozioni su se stessi e sugli altri e comunicarle. Gli scopi erano molteplici: alleggerire la permanenza nelle tendopoli favorendo la socializzazione attraverso l'approccio ludico-laboratoriale, sostenere i bambini e le bambine nell'elaborazione del disagio che vivevano condividendo vissuti e speranze, offrire strumenti di auto-aiuto individuali e collettivi. I destinatari erano di molteplici fasce di età, dai piccoli in età prescolare ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado.

Tra le molteplici strategie adottate per far fronte al disagio post sisma, la narrazione è emersa come strumento naturale di cura e riparazione, utile per narrare il dolore, per consolare e, soprattutto, facilitare la comprensione di eventi frammentati, apparentemente non riconducibili ad un senso. In ambito pedagogico l'attività narrativo/ricostruttiva permette di educare i sentimenti, di dare forma ai sogni e agli eventi, seppur dolorosi; aiuta a delineare i confini di una identità in crescita e in trasformazione; favorisce e sviluppa la facoltà meta-cognitiva, ovvero la riflessione su ciò che si pensa e si fa (Demetrio, 1996). Le storie, sia quelle costruite dallo scienziato che quelle delle persone comuni, sono modi "universali" per attribuire e trasmettere significati circa gli eventi umani (Smorti, 1997), assolvendo ad una funzione epistemica, attivando e sostenendo processi di elaborazione, interpretazione e comprensione di fatti ed eventi.

Una funzione da sempre connaturata nella specie umana che, nella condizione di disagio e di emergenza degli studenti aquilani è stata utilizzata in modo spontaneo come forma di auto-aiuto, come rifugio alla tempesta emotiva e alla ripetitività delle immagini e dei pensieri prodotti a partire dalla notte della tragedia.

Vygotskij (1990) nella riflessione sulla funzione sociale del linguaggio nel bambino sottolinea come la verbalizzazione del pensiero non si origina solo sul piano cognitivo, ma è nell'intreccio profondo tra fattori motivazionali, bisogni di espressione, comunicazione e i processi di categorizzazione simbolica propri di ciascuna cultura di appartenenza di un soggetto. Ogni individuo, quindi, è elemento attivo che crea nel narrare e nel narrarsi sempre nuovi sistemi simbolici, nuovi mezzi-stimolo per capire e agire, oltre ad assimilare quelli che gli tramandano le culture che attraversa durante la sua crescita. Ciò ci rimanda alla "mente culturalistica" di Bruner (2001), ovvero alla mente che è frutto della cultura e che produce cultura, una mente che sa elaborare le contraddizioni e le ambiguità dei suoi stessi processi.

In questa direzione, la narrazione nella scuola in tenda ha permesso a molti studenti:

- di esplorare il mondo personale e poterlo analizzare attraverso il racconto;
- decostruire/ricostruire i significati di un evento difficile da comprendere attraverso l'osservazione e la comprensione;
- ri-costruire il passato allo scopo di ipotizzare la costruzione di una nuova realtà possibile;
- lasciare tracce significative delle proprie storie come documentazione per un'educazione alla memoria personale e collettiva.

Nel momento in cui ci rappresentiamo e ricostruiamo "[…] ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire, sbagliare, amare, godere, mentire, ammalarsi e gioire: ci sdoppiamo, ci bilochiamo, ci moltiplichiamo" (Demetrio, 1995, p. 12). Creiamo una "distanza estetica", creativa, in quanto ci osserviamo nel nostro narrare; ci distanziamo dall'evento accaduto, entro un certo limite, per poterlo organizzare in una forma narrativa. Se la narrazione è un bisogno dell'essere umano, utile per dare forma e senso alla realtà, per significare il proprio agire, per mettere in relazione passato, presente e futuro, possiamo capire il valore e l'importanza che tale pratica ha svolto nel contesto emergenziale del post terremoto aquilano e soprattutto con i bambini e i ragazzi che vedevano devastato il loro presente e non avevano strumenti sufficienti sui quali ricostruire il proprio futuro. Grazie a questa opportunità molti eventi e stati d'animo sono stati descritti, raccontati, elaborati, nella ricerca di nuove soluzioni utili per progettare alternative possibili alla propria vita. Manca una raccolta completa degli elaborati poiché la condizione logistica, la precarietà organizzativa, la mancanza di modalità programmatiche strutturate hanno fortemente compromesso il valore reale di ciò che si stava realizzando. Gli scritti, fedelmente riportati, rappresentano una esigua documentazione di un percorso durato circa sei mesi (Aprile/Settembre 2009).

Cosi raccontava I., un'alunna di 9 anni, nei giorni successivi al terremoto:

"É rimasta solo la voglia di continuare a pensare alle cose belle, l'armonia, a tutte quelle cose che ti fanno sorridere. C'è un po' di nostalgia della vita quotidiana, della vita che si svolgeva 'prima', ma che ora non si svolge più. C'è voglia di ricominciare, ma è difficile cancellare il passato e

pensare al futuro, come se niente fosse accaduto" (I., Classe IV B Primaria, Scuola in Tenda Sassa, L'Aquila).

La possibilità di scrivere, disegnare, raccontare nasce come gesto spontaneo e se inizialmente la narrazione viene interpretata come una cristallizzazione di modalità narrative ripetitive e monotematiche, solo dopo, rileggendo e riflettendo, se ne è compresa a pieno la funzione pedagogica, in grado di stimolare la ricostruzione della dignità, la ricerca di una progettualità futura, atteggiamenti di autostima e comportamenti partecipativi (Isidori & Vaccarelli, 2013). Essa offriva un'occasione di ricerca, uno sviluppo di spazi di auto riflessione attraverso la dinamica cognitiva scompositiva/ricompositiva, come fanno Camilla ed Irene negli scritti che seguono:

"Voglia di ricominciare ed andare avanti, ma la paura resta come l'insicurezza di tornare a dormire nelle proprie case, la nostalgia della vecchia vita, della vecchia scuola e dei vecchi amici; il dispiacere per le persone e i bambini morti…ma un pizzico di speranza c'è sempre. Facciamoci coraggio e andiamo avanti!!!" (C., Classe III Primaria, Scuola in Tenda Sassa, L'Aquila).

La narrazione diventava all'interno dell'esperienza traumatica uno strumento di saldatura tra i processi interni ed esterni, un elemento a sostegno della resilienza personale e collettiva (Demetrio, 2007), un dispositivo per sviluppare il ruolo autopoietico degli studenti nella costruzione delle loro conoscenze.

"In 30 secondi tutto è cambiato. Ventitré giorni fa dormivo nel mio morbido letto, nella mia ampia casa. Quando mi svegliavo sentivo quel dolce profumo di biscotti. Ora, invece, dormo in un container sopra un materasso gonfiato con l'aria, in una stretta stanza. Quando mi sveglio sento lo sbattere della porta, il freddo che entra da piccoli buchi della finestra, nonna che dice di andare a fare colazione e giochi di luce che mi fanno capire che tutto è cambiato. Per andare a fare colazione devo uscire dal container, attraversare il prato bagnato, passare vicino casa e arrivare in una specie di casetta. Lì mangiamo e dopo un po' andiamo in una scuola speciale. Arrivati a scuola si sentono tante voci felici e tante piccole luci illuminano la tenda aiutate dalla splendente luce del sole. Anche il mio pomeriggio è cambiato, niente è rimasto uguale. É rimasta solo la voglia di continuare a pensare alle cose belle, l'armonia, a tutte quelle cose che ti fanno sorridere. C'è un po' di nostalgia della vita quotidiana, della vita che si svolgeva 'prima', ma che ora non si svolge più. C'è voglia di ricominciare, ma è difficile cancellare il passato e pensare al futuro, come se niente fosse accaduto. Io svolgo il resto della mia giornata leggendo dei libri o guardando la TV, ma non riesco ad essere felice. La sera mangiamo in una specie di casetta e poi andiamo a dormire in un container pensando alla prossima giornata che verrà" (I., Classe V Primaria, Scuola in Tenda Sassa, L'Aquila).

Il dispositivo narrativo consentiva ai bambini e ai ragazzi di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi. Nell'intreccio di storie scritte e condivise si ricostruiva un significato unitario riconoscibile come "unità narrativa" (Pulvirenti, 2005) facente parte di una sequenza/intreccio di unità connotata da una direzionalità e un senso. La narrazione costruiva, dipanava e si definiva con una propria e peculiare connotazione epistemologica, in quanto generava forme di conoscenza che rispondevano a richieste di chiarificazione di senso e di significato in merito ad un accadimento così devastante e incomprensibile. Stimolava progetti di ri-motivazione come si può cogliere nella poesia di L.:

"I nostri cuori uniti
ricostruiranno la
nostra amata
L'Aquila.

I nostri cuori
uniti, ma non
infranti, ricostruiranno
la città distrutta".
(L., Classe IV Primaria, Scuola in Tenda Sassa, L'Aquila)

La scuola si configurava come l'unico luogo capace di sopperire all'iniziale bisogno di stare insieme, poiché la vita scolastica nelle tende non era facile. Non c'erano lavagne ma fogli di carta appesi che, spesso, a causa dell'umidità cadevano. Nonostante l'impegno di tutti, la confusione era spesso inevitabile. Lunghe file per mangiare, attese interminabili per usufruire dei servizi igienici e andare in bagno, spesso, diventava una specie di viaggio. I bagni chimici erano sistemati lontani dalle tende e quando pioveva gli insegnanti accompagnavano piccoli gruppi di alunni con l'ombrello. L'acqua si infiltrava in ogni luogo e per i disabili diventava tutto più faticoso perché non erano previsti spazi adeguati per accoglierli. Eppure nonostante gli innumerevoli disagi, il senso di solidarietà era molto presente e veniva narrato:

La legge del coraggio
"Il terremoto è un cielo di nubi,
dove vale la legge del coraggio
e i più coraggiosi aiutano i più impauriti;
per fortuna è tutto finito e tra le nubi
un raggio di sole,
e io ho la fortuna di stare a scrivere
questa poesia, oggi".
(A. B., Classe IV Primaria, Scuola in Tenda Sassa, L'Aquila)

5. Conclusioni

La catastrofe può, dunque, tradursi in occasione per operare un cambiamento, un'evoluzione, non di certo esente da sofferenza, una crescita post-traumatica realizzabile attraverso l'attivazione di tutori di resilienza (Prati & Pietrantoni, 2009). Seppure ancora si dibatta se la resilienza sia un tratto, un processo o un risultato, c'è consenso invece sul fatto che la resilienza si attiva quando si incontrano situazioni di vita avverse e le risorse latenti possono essere sviluppate dalla persona o attraverso l'aiuto di esterni.

Nell'esperienza della scuola in tenda la pratica della narrazione ha assolto a molte funzioni, come emerge dagli scritti dei bambini, ha permesso di elaborare il mondo interiore e ha reso rappresentabile qualcosa che altrimenti sarebbe rimasto taciuto, intrappolato nelle emozioni inespresse (Fornari, 1969) e ha favorito il recupero delle relazioni grazie al potenziale transazionale che ha prodotto. L'elaborazione dei fatti in storie o "racconti personali" è stata necessaria per dare un senso alla vita, per acquisire un sentimento di coerenza e continuità. Ha creato dei legami intenzionali tra le esperienze vissute. Non si può infatti prescindere dal concetto di intenzionalità in quanto, nel costruire storie, le persone determinano, oltre al significato che attribuiscono all'esperienza, anche quali aspetti dell'esperienza vissuta vogliono selezionare per l'attribuzione del significato (http://www.didaweb.net/). Solo a distanza di anni dall'evento si è potuto cogliere il valore della dimensione simbolica della narrazione e del valore comunitario che ha promosso, anche attraverso la fiducia che gli stessi alunni avevano consegnato agli insegnanti affidando i loro racconti. La funzione narrativa, dunque, si traduce in uno strumento elettivo per trovare risposte individuali e collettive a situazioni di emergenza, come in questo caso, nell'immediato post terremoto aquilano. Il fascino di tale pratica è stato sicuramente foriero di fecondi sviluppi sul piano cognitivo e linguistico

ma, soprattutto, nel rafforzamento del sé della propria identità, entrambi messi a dura prova dalla catastrofe nei giovani studenti aquilani.

La poesia che segue racchiude in un'unica spirale gli innumerevoli vuoti che, attraverso la narrazione, intesa come tutore di resilienza e veicolo per il recupero di significati e di relazioni fortemente lese, si è tentato di colmare.

Voliamo Insieme
"La terra trema nella notte buia
e le farfalle ancora addormentate
si svegliano di botto spaventate.
Volano, ma l'aria è ormai arrabbiata
e ognuna è sola triste e sconsolata …
Ma all'alba, l'indomani più colori
si trovano posati su tre fiori.
– Voliamo insieme – esclamano in coro
e affrontano il domani in un sol volo".
(I bambini e le bambine della classe III A Primaria, Scuola in Tenda di Sassa, I.C.G. Rodari, L'Aquila).

Note

[1] Dati della Protezione Civile subito dopo il terremoto indicavano che sul totale della popolazione colpita, i bambini e gli adolescenti erano pari a 12.530, di cui quasi 6.000 di età compresa tra gli 0 e i 9 anni e 6.540 tra i 9 e i 19 anni. Fonte "Abruzzo e noi" 2009.

Bibliografia

Bauman, Z. (2003). *La società sotto assedio*. Roma-Bari: Laterza.

Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current directions in psychological science*, 14(3), 135-138.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Bruner, J. S. (1992). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando Editore.

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

Calandra, L. M. (A cura di). (2012). *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel dopo-sisma aquilano*. L'Aquila: L'Una Edizioni.

Carmassi, C., Bertelloni, C. A., Massimetti, G., Miniati, M., Stratta, P., Rossi, A. et al. (2015). Impact of DSM-5 PTSD and gender on impaired eating behaviors in 512 Italian earthquake survivors. *Psychiatry Research*, 225(1), 64-69.

Dell'Osso, L., Carmassi, C., Massimetti, G., Daneluzzo, E., Di Tommaso, S., & Rossi, A. (2011a). Full and partial PTSD among young adult survivors 10 months after the L'Aquila 2009 earthquake: gender differences. *Journal of Affective Disorders*, 131(1-3), 79-83.

Dell'Osso, L., Carmassi, C., Massimetti, G., Conversano, C., Daneluzzo, E., Riccardi, I. et al. (2011b). Impact of traumatic loss on post-traumatic spectrum symptoms in high school students after the L'Aquila 2009 earthquake in Italy. *Journal of Affective Disorders*, 134(1), 59-64.

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

Demetrio, D. (2007). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.

Fornari, F. (1969). *Angeli a capofitto*. Milano: Rizzoli.

Gigantesco, A., Mirante, N., Granchelli, C., Diodati, G., Cofini, V., Mancini, C. et al. (2013). Psychopathological chronic sequelae of the 2009 earthquake in L'Aquila, Italy. *Journal of Affective Disorders*, 148(2), 265-271.

Isidori, M., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza/didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: Franco Angeli.

Lyotard, J. F. (1993). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli Editore.
Maslow, A. H. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
Piccardo, C. (1995). *Empowerment*. Milano: Raffaello Cortina.
Pollice, R., Bianchini, V., Roncone, R., & Casacchia, M. (2011). Psychological distress and post-traumatic stress disorder (PTSD) in young survivors of L'Aquila earthquake. *Rivista di Psichiatria*, 47(1), 59-64.
Prati, G., & Pietrantoni, L. (2009). La gestione della chiamata nella sala operativa: Un percorso formativo. *N&A Psicologia nell'Emergenza*, 4(10), 6-9.
Pulvirenti, F. (A cura di). (2005). Pratiche narrative per la formazione. *M@gm@,* 3, 3 Luglio-Settembre 2005. Disponibile in:
http://www.magma.analisiqualitativa.com/0303/ [20 Aprile 2016].
Rogers, C. R. (1970). *I gruppi di incontro*. Roma: Astrolabio.
Smorti, A. (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
Sei mesi dal 6 aprile. *Speciale Abruzzo e Noi*, n. 19 del 6 ottobre 2009.
Tramma, S. (2006). *L'educatore imperfetto*. Roma: Carocci.
Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
Schettini, B. *La pratica autobiografica come cura di sé lungo il corso della vita in Centro Risorse, guida alle risorse per la didattica*. Disponibile in:
http://www.didaweb.net/risorse/scheda.php?id=2979 [23 aprile 2016].

BUONE PRASSI

Telling about subjective experience: autobiographical writing in the logbooks narrative

di *Alessandra Romano*
Dottore di ricerca

Abstract

Qualsiasi forma di scrittura risulta sempre soggetta all'impatto delle nostre storie di vita. Ogni parola che scriviamo rappresenta un incontro, se non uno scontro, tra le molteplici esperienze passate e le richieste dei nuovi contesti. Potremmo, pertanto, dire che ogni forma di narrazione è sempre una narrazione autobiografica. La scrittura autobiografica non è mai una attività neutrale in cui acquisiamo soltanto delle competenze, ma implica ogni fibra del nostro multisfaccettato essere. L'articolo qui proposto intende descrivere la tecnica narrativa autobiografica del diario di bordo, utilizzabile in contesti di apprendimento formale e informale con soggetti di diverse fasce di età. Il diario di bordo è esso stesso una modalità di apprendimento in cui gli studenti, e più in generale gli individui, rapportano un'esperienza vissuta ai loro sentimenti e alle loro riflessioni. I diari di bordo, in quanto resoconti scritti in prima persona, combinano uno stile autobiografico con la soggettiva indagine dei sentimenti e dei processi di costruzione di senso. Nella seconda parte dell'articolo si presenterà, in proposito, la prima parte di una ricerca che ha previsto l'adozione dei diari di bordo da parte dei partecipanti, al fine di comprendere come fosse stato costruito sapere sull'esperienza e nell'esperienza e se ci fosse stato un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000) grazie all'esperienza. Sono stati condotti quattro laboratori di Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005; Romano, 2014) all'interno dell'Università degli studi di Napoli "Federico II", adottando le tecniche descritte da Boal (2005), sviluppate negli anni sessanta in Brasile e diffuse in tutto il mondo. Ai partecipanti veniva chiesto di redigere il proprio diario di bordo, in cui descrivere la percezione soggettiva dell'esperienza, focalizzandosi su quello che era accaduto e sulle risonanze individuali e gruppali. Inserendo anche alcuni estratti dei diari di bordo dei partecipanti, ci si propone di mostrare l'utilità e la rigorosità dei diari di bordo come strumenti narrativi per esplorare la trasformazione potenziale ed eventuale nel campo dell'educazione degli adulti.

All human writing is influenced by our life histories. Each word we write represents an encounter, possibly a struggle, between our multiple past experience and the demands of a new context. Autobiographical writing is never some neutral activity which we just learn like a physical skill, but it implicates every fibre of the writer's multifaceted being. This article would like to describe the autobiographical technique of the journal, the logbook, as a way of learning wherein students, more generally people, relate an experience lived to their thoughts and feeling. The logbooks, as narrative self-reports, combine an autobiographical style with a subjective investigation of feelings and a theoretical understanding. We would like to explain the first part of a research where the logbooks, as autobiographical narratives, have been adopted and adapted in the research investigation, in order to understand how was produced knowledge and transformation of meaning perspectives thanks to the experience carried out. Within the framework of the Theatre of the Oppressed (Boal, 2005; Romano, 2014), that is a theatrical technique developed in the 60s by Augusto Boal, quickly spread throughout the world, as one of the most effective weapons for social participation, were conducted at University of Naples four workshops with the methodologies of the Theatre of the Oppressed, with graduate and undergraduate students. The data were gathered through the adoption of qualitative tools. The research methodology, in fact, involves the collection of logbooks, narrative self-reports, in which the participants in the workshops of Theatre of the Oppressed describe their subjective perception of the experience, focusing on what happened and what were the individual and group resonances.

Embedding some excerpts from participants' logbooks, we would like to show the usefulness and the trustworthiness of the logbooks as narrative autobiographical tools for exploring potential and eventual transformation in the field of adult education.

1. Introduction

The 'autobiographical self' focuses on connecting identity with writers' sense of their roots, of where they are coming from, and the knowledge that the identity they bring with them to writing is, in itself socially constructed and constantly changing as a consequence of their developing life history.

Change of meaning horizons offers new ways of seeing the same worlds. This is the meaning of research in the field of adult education. The transformative learning theory (Mezirow, 1991) asserts that the way we see the world is the result of perceptions of our experiences. According to Mezirow (1991), we develop habitual expectations based on past experiences. We expect things to be as they were before, or we used to uncritically assimilate prospects of our social, community and culture. These perspectives are distortions, stereotypes and prejudices. They guide our decisions and our actions until we come across a situation that is not consistent with our expectations. At that point, we can reject the perspectives discrepant or enter into a process that could lead to a transformation. The lenses through which we know and we mean reality are epistemological, psychological and sociolinguistic perspectives. It creates a transformative learning when people have a reshaping, a change in the meaning perspective with which we relate to life, to experience, to ourselves and to the world, and this change leads to new ways of thinking and above all new ways of acting. How cam as researcher we address the issue of human mind transformations? This article would like to describe the autobiographical technique of the journal, the logbook, as a way of learning wherein students, more generally people, relate an experience lived to their thoughts and feeling. The logbooks, as narrative self-reports, combine an autobiographical style with a subjective investigation of feelings and a theoretical understanding. Life history writing is an advantageous methodological and pedagogical tool in examining the lived experiences of learners and teachers around the world. By engaging in life history writing and having students see writing as a method of enquiry and not a final product, focused writing projects can guide students to find out about themselves. Autobiographical writing is a way of "knowing" – a method of discovery and analysis, which as method does not take writing for granted, but offers multiple ways to learn to do it, and to nurture the writer. Writers thus come to understand their discoursal selves, thereby developing the authority to identify themselves as the author of their texts, and so the main characters of their life.

2. The logbooks and autobiographical narratives

The logbook is a narrative tool with descriptive purposes, which aims to explore the individual experience writing about such a phenomenon, event. The logbook can be considered a topical autobiography or a punctual event autobiography. The logbook allows one to focus on some dimensions and think about, during and after the experience that is taking place, to foster greater retention of learning and memories. The logbook structure can be very simple and can be completed at the end of a meeting, an encounter, in order to list the most important, the most interesting, amusing, and those that were ineffective, boring things done, what has been observed. The logbook is a reflective writing that aims to improve people's professional and academic practice through reflection on experience, in order to make it knowable (explanatory function), in order to share it (communicative function), in order to make it the object of reflection (inferential function) and in order to manifest and control feelings and emotions (containment and emotion processing function) (Sposetti, 2011, p. 264). The privileged interlocutor of the logbook is one's self, one's inner world, his conscience,

even though there is always a dimension of externality internalized in the form of inner dialogue with a possible audience. The logbooks can be adopted within several formal and informal learning contexts, and with people of different age, from youthness to adult people, until the old age.

The logbook becomes reflective writing, through which free the Self by the anxiety of truth and authenticity, and realize the practical hermeneutics, through which to build and test new knowledge of the experience. It is a document that the subject fills methodically describing activities, impressions, discoveries, observations, and feelings. Compared to the educational biography, the logbook is a kind of "reflective withdrawal" (Montalbetti, 2005, p. 81). The logbooks are much more than research material, they become a symbol of a thoughtful work, a questioning inside conditions that proves "the existential characteristic to recognize the being, not to reduce this tension and question to a mere transit in view of the predetermined landing and then the answer" (D'Ambrosio, 2011, p. 66). As evidenced by Bruner (1988) "the language is the most powerful tool with which to organize the experience and with whom, indeed, construct reality" (p. 11).

The logbooks are a phenomenological writing, where the phenomenological reflecting viewpoint means "take a look at the place where you are while you think, and this includes to escape being unthinkingly encapsulated inside of advance thought worlds. The phenomenological tradition has, in fact, the merit of having questioned the tendency to stay inside anticipated worlds, i.e. inside already given reality that prevents access to an original experience" (D'Ambrosio, 2011, pp. 66-67). The use of writing about oneself in the education "opens [...] to the heuristic-hermeneutic perspective that is discovery of the complex existential problems, and presents a view of the multiplicity of ongoing actions; is, ultimately, sense-making because it is, from time to time, to renew memory whose coherence is metabletic and non-reproductive" (Schettini, 2007, p. 97).

Mezirow (2001) says that emancipatory education helps learners to move from simple awareness of what they are experiencing to the awareness of the conditions of that experience (how they perceive, think, judge, feel, act: a reflection on the process), and to awareness of the reasons they feel what they feel and act according to this way of feeling (Mezirow, 2001, p. 192). The metacognitive shift from experiencing something, reflecting on it and reflecting on the way and the reasons why people adopt those perspectives can be ensured by the function of the writing the journals.

3. The case study: Transformative Potential of the Theatre of the Oppressed

We would like to explain the first part of a research where the logbooks, as autobiographical narratives, have been adopted and adapted in the research investigation, in order to understand how was produced knowledge and transformation of meaning perspectives thanks to the experience carried out.

Within the framework of the Theatre of the Oppressed (Boal, 2005), that is a theatrical technique developed in the 60s by Augusto Boal, quickly spread throughout the world, as one of the most effective weapons for social participation, were conducted at University of Naples four workshops with the methodologies of the Theatre of the Oppressed, with graduate and undergraduate students. The goal of the theater of the Oppressed is to humanize humanity, because every man is a theater, because each of us is and must be an actor of his own life, able to speak his world, in dialogue with others. This method uses the theater as a tool for knowledge and as a language, as a tool for awareness and transformation of the inner, relational and social reality. The theater makes active the audience and serves to groups of spect-actors (Boal, 2005; 2011) to explore, to stage, to analyze and to transform reality that they themselves live. Its aims are to help people discover their theatrics, seen as an instrument to know reality, and to make the viewers protagonists of the stage, so that they could be in life. It is based on the assumption that the body thinks, in other words on a global and unitary conception of man seen as a mutual interaction of body, mind, emotions. The methods of the Theatre of the Oppressed provide analysis tools, liberation and awareness through a dialogic relationship, which deconstructs the aspects of violence. The influence on the Theatre of

the Oppressed of Freire's thought inherits an educational approach not indoctrinating, but rather Socratic and maieutic: without giving answers, the questions are asked and creates contexts useful for finding collective solutions. The construction of the script, the evidence and the scenic representation are useful for the analysis and the transformation of oppressive situations, discomfort, conflict in daily life. Icebreaker exercises and techniques aim to dissolve the 'mechanization' (Boal, 2005) of our body/mind/emotion, crystallized in the so-called 'social mask'. While touching personal and emotional aspects, and despite having in common with psychodrama Morenian, the Theatre of the Oppressed does not arise as a therapy, but as an instrument of collective liberation that rests on people self-awareness (Striano, Strollo & Romano, 2014).

The purpose of the research *TOTP: Transformative Potential of the Theater of the Oppressed* is to discern whether the experiences of Theatre of the Oppressed (Boal, 2005; 2011) carried out within formal academic contexts promote transformative learning according to Mezirow's theory (Mezirow,1991; 2001). The research hypothesis of the project *TOTP: Transformative Potential of the Theater of the Oppressed* is that the experiences of the workshops with students of the Bachelor's Degree in Psychological Sciences, students of the Master's Degree in Clinical and Community Psychology, the teachers being enabled with PAS courses during the academic year 2013/2014 promote transformative learning in the participants. Building on the purpose of this study, the researcher's goal was to go in depth into the experiences of the 332 participants to the research. The findings resulted from the deep phenomenological analysis of personal participants' journals. The research questions are the following:

1. Does the experience of the Theater of the Oppressed promote transformative learning?
2. If yes, what happens?
3. If yes, how does the process go?
4. If yes, what kind of elements, factors, perspectives, attitudes, beliefs, change?
5. If not, why?

The research *TPTO: Transformative Potential of the Theater of the Oppressed* is characterized as an empirical research with emancipatory aims: the educational workshop are intended as learning experience, starting from a reflection on constructed meanings and forms of inequality participants had in their lives, and can promote understanding and self-knowledge and his life. In this sense, the research design is an ongoing process of construction of self-identity, is restless itinerary, dramatic, dialectic, recreational and never predictable for all participants in the research.

The data were gathered through the adoption of qualitative tools. The research methodology, in fact, involves the collection of logbooks, narrative self-reports, in which the participants in the workshops of Theatre of the Oppressed describe their subjective perception of the experience, describing what happened and what were the individual and group resonances. The question of the self-report is free, participants are asked to tell their viewpoint on the experience, precisely in order to encourage the emergence of personal experiences. The logbooks are sent via e-mail to an account managed by the researcher. When handling a large amount of data, if expressed in a narrative form, the researcher may use different tools, but it is always important "to know what you are looking for, to have an analytical strategy above, to return them to the original problem" (Yin, 2009, p. 110).

The participants are divided into three groups:

1. 145 students of the course in Pedagogy of Learning Processes of the Bachelor's Degree in Psychological Sciences of the Department of Humanities;
2. 87 students of the course in Social Pedagogy of the Master's Degree in Clinical and Community Psychology of the Department of Humanities;
3. 100 teachers being enabled with the Certified Special Course (PAS Course, in Italian).

The research sample is, therefore, very numerous. The sampling was rational, operating the decision to involve all the participants in the research laboratories of Theatre of the Oppressed that lend their consent. For the purposes of research, in fact, it appeared to be of scientific interest involving participants who have really experienced the techniques and the methodologies of the Theatre of the Oppressed, in order to understand in depth the experiences and their subjective perception. The sampling was an intentional rational sampling (Creswell, 2003; 2007). The theoretical/purposeful sampling attempts to select research participants according to the criteria adopted by research purposes: in our case, to belong to three distinct natural groups facilitated the data collection process according to the intentional stratified sampling, having three groups of subjects who fit the search criteria to have had an experience of Theatre of the Oppressed, and which belong to three different levels of education. The stratified purposive sampling is a theoretical non-probabilistic sampling, whose aim is not to select random units from a population, to create a probability sample suitable to put generalizations and statistical inferences.

Phenomenological analysis was conducted of all journals preparing a panel of three independent judges, who analyzed the categories emerging, and first worked separately and then comparing their work. The analysis identified the core categories, the categories most important, measured the frequency and occurrences for each category. I used the software NVivo, which allows coding in vivo for the text, the collection of the first codes in knots and the conjunction of conceptual issues in analytical categories. I have carried out the analysis also at the individual level for each participant, in order to investigate for each subject the presence of the four criteria for transformative learning.

The analysis of participants' logbooks does not go into the direction of the search for results to validate the research hypothesis, but tell a research which claims "the originality of being dropped, and referred to a specific context-community" (D'Ambrosio, 2011, p. 67), which made the entire journey of the workshop on the Theatre of the Oppressed a resounding reality within more complex structures of sensitivity and pedagogical knowledge. The descriptions of the experience of the students and teachers, though considered only traces, require a hard work of meaning reconstruction to be able to know and recognize its value, with all the risks that this entails. "The human experience is always fundamentally ambiguous: the construction of meaning can indeed succeed or fail; get on the road to search for meaning is risky. But the alternative, in the name of security, the certainty of the results, is the renunciation of such research, and then the renunciation to more properly human dimension" (Lichtner, 1999, p. 39).

Credibility ensures that the researcher represents participants' perceptions accurately. I outlined my assumptions and biases and limitations of the research openly in the first chapter of this study. As a consequence, biases were brought to the surface, creating heightened self-awareness, and then serving as an ongoing reminder to keep assumptions in check while also using them constructively as part of the analysis and synthesis of findings. Above all, I considered myself to be an instrument to the analysis and interpretation of the data. Dependability required the researcher to provide a detailed overview of the processes and procedures used for data collection and interpretation. The main limitation stems from the overall design of the study. In order to provide a foundational level of trust, and to empirically respond to the research questions, I guaranteed that the data were exclusively safeguarded with me, for this particular research purpose only. Data were at times only shared with the direct research team, as communicated in writing in the consent form. Therefore, subjectivity was a consistent limitation throughout the study; it was addressed, but also leveraged as part of the research design. I believe that my track record in facilitation and studying in the field of adult learning make me likely to be highly self-reflective and capable of leveraging my experiences to analyze the data.

Another potential limitation was the study's sample size. I had many participants to the workshops of the Theater of the Oppressed who agreed to be part of the research, and who sent me their journals. The big size of the sample caused troubles in managing a big amount of data collected: the clarification of the research design was useful to handle the large amount of qualitative data.

4. The phenomenological analysis of the journals

This paragraph describes the categories emerging for the 332 journals divided according to participants' degrees (Master's Degree, Bachelor's Degree, Teachers). I adopted the phenomenological analysis as methodology of analysis of the narrative logbooks.

The Phenomenological analysis is a method of data analysis of textual narratives that has the aim to understand the subjective experience related to a given event or phenomenon. The Phenomenological analysis is preferred analysis tool when dealing with issues and perceptions highly subjective and sensitive to the social context, objects or phenomena studied relatively new and unexplored, processes related to the self, identity and perception of an individual experience, mostly complex, and innovative character of the case. The theoretical phenomenological approach is interested in subjective experience as lived by participants: for this reason, understanding of the research question is done through the formulation of meaningful categories and stories that give meaning to reality as co-constructed and shared. There is no gold standard or an objective truth to be proven, but rather it is searched for the meaning and significance built by participants in the study. The research process is recursive, inductive, or bottom-up, where we explore the meanings that people build, individual and self-reflective. The researcher reflected on his/her role in the research process, in a movement of double reflexivity: researcher and participants reflect on their lived experience, the processes through which meaning is given to the personal and social world, on subjective perspectives and individual viewpoints that are valued, on the role of socio-cultural and contextual interpretation of meanings, cognitions, emotions and actions. It consists of specific procedures, such as immersion of the researcher in his/her own data to content analysis, noting similarities, differences, contradictions, echo, and emphasis in the words of those involved. The themes and categories emerging from each report shall be annotated in the margins and, encoded in vivo, in the words of the participants, before proceeding to higher levels of abstraction.

The first stage of the series of recursive steps is repeated and in depth reading of each transcript, to become familiar with the narratives, the stories and the meanings embedded in the self-report, identify and record all dense elements, to assign a code in vivo, a label for each textual unit considered conceptually meaningful. The second stage proceeds on broader levels of abstraction, identifying recurring patterns of textual units, and organizing them into themes and categories. The themes and categories are selected on the basis of their frequencies in the whole textual corpus, but also for their relevance, and allow you to highlight similarities and differences among participants. They organize the labels and all the categories in thematic categories, to associate quotes extracted from the text, and synthetic labels. Finally, identify the relationships between identified categories, connecting issues and uniting groups, and recognizing the core categories that can be considered higher-level categories (Smith, 2004).

The validity criteria require a cross validation, with the triangulation of judges, forming a panel of three or five independent coders, who follow the encoding process, the organization, integration and interpretation conducted. At this criterion of validity, it should be added a criterion of consensual coding, with the comparison and sharing of the results. And it is also crucial to grasp the plurality of cognitive, behavioral, contextual, physical, emotional dimensions of the experience, and approach to the analysis with the attitude of suspension, *epoché* (Strollo, 2008), of the theoretical and conceptual background of the researcher, his/her prejudices, his/her interests, or risk structured analysis before he/she does it and improperly use of the data to confirm his/her research hypotheses. The phenomenological analysis is therefore systematically and thoroughly, reducing the complexity of the data, moving from the descriptive dimension to the interpretation, abandoning the pretense of having the only possible interpretation, plausible and transparent, leaning on text extracts of the reports and presenting close interaction between the panel of researchers and narratives analyzed (Smith, 2004).

The phenomenological analysis is an endless process where the basilar starting point is the exploitation of the research inquire: the interest is aimed at the focus on participants' experience

throughout identified categories, without the obligation to find what the researcher wants to find. The phenomenological analysis is applied in order to explore the experiences from participants' viewpoint. In the phenomenological qualitative research, the inquiry comes from the lived experience, from the phenomenon itself: the conceptual framework and the literature review emerge from nature of the experience itself as intepretated from the data analysis. Generally, the conceptual framework does not preexist the data collection, in totally connection between theory-practice-theory. From a phenomenological viewpoint, "to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings" (Van Manen, 1990, p. 5). This phenomenological study focuses on the original phenomenon of the experiences lived by participants of the Theatre of the Oppressed Laboratories. One of the more difficult aspects of the phenomenological analysis, that represents the origin of a very frequent bias, is that the pre-comprehension of the phenomenon studied could orient and present a pre-structured shape of the phenomenon surfacing, influencing its emergence. For this reason, it is crucial for the researcher to be fully aware of own prospective, of the view that he/she brings, in order to be fully opened to the phenomenological *epoché*. The phenomenology, born as philosophical prospective before that as a research method, is aimed at the study of the real nature of knowledge: a phenomenological approach has the aim to build, more than to give a proof of something or to give a detailed description of an experience.

A phenomenological approach is embodied and expressed in a particular perspective and attitude, through the recognition within the lifeworld, and the knowledge and understanding that can be properly seized by consciousness (Merleau-Ponty, 2005). The conscience is never aware of the objective world, as it is necessary relationship to it, it is the absolute being in the world (Levinas, 1998, p. 16). The reality of an object becomes knowable only through the perception of the experience of those who are in connection with that object. The intent is awareness of self-consciousness, and acts towards an intentional object or phenomenon. The intention allows an object or a phenomenon to give itself to consciousness, to become evident, to enter into existence. The intentionality is the nexus where being and knowing come together. The phenomenological perspective protects the vision of subjective experience as a necessary part of any full understanding of the nature of knowledge. In phenomenology, intuition does not need to be proven, because it is inherent intentionality (Levinas, 1998), in the noetic-noemic structure of consciousness, and must lead to the pure expression, it must be described in terms of the essential concepts and formulas essences, known in insights and connections that have their roots purely in such essences. The essence of intuition is the essential moment of knowledge. The phenomenological approach offers a methodology of qualitative research that can be applied to a myriad of experiences: on a longer time frame, phenomenology offers the researcher the ability to examine the different perspectives of the participants, in this case the participants in the workshops of the Theatre of the Oppressed. The phenomenological survey also offers the researcher the ability to look at the experience of the participants on a single moment, as in all the experience in all its complexity.

The Phenomenological analysis is a method of analysis of textual and narrative data that proposes the aim to understand the subjective experience relative to a given event or phenomenon. The Phenomenological analysis turns out to be the instrument of election analysis when there are treating themes and highly subjective perceptions, sensitive to the social context, objects or phenomena studied relatively new and unexplored, processes related to the self, identity and individual perception of an experience, for the more complex, and innovative character of the case. The theoretical approach is concerned phenomenological subjective experience as lived by the participants: understanding the research question comes through the formulation of meaningful stories and categories that give meaning to reality as co-constructed and shared.

The research process is recursive, inductive, i.e. bottom-up, where the researcher explores the meanings that people give, ideographic and self-reflective. The researcher reflects on his/her role in the research process, in a double movement of reflexivity: researcher and participants reflect on the lived experience, on the processes through which it is given meaning to personal and social world,

on the subjective perspective and on the role of socio-cultural aspects and contextual interpretation of meanings, cognitions, emotions and actions taken. It takes the form of specific procedures, such as immersion of the researcher in his/her own data for analysis of the contents, noting similarities, differences, contradictions, echoes, and emphasis in the words of those involved. The themes and emerging categories of each report shall be annotated in the margins, and encoded in-vivo, in the words of the participants, before proceeding to higher levels of categorization.

The first phase of the recursive step series is the repeated and deep reading of each transcript, to become familiar with the narrative, the stories and the meanings embedded in the self-report, identify and write down all the dense elements, assign an in-vivo label, a label for each conceptually meaningful textual units. The second stage proceeds on broader levels of abstraction, identifying recurring patterns of textual units, and organizing them into themes and categories. The themes and categories are selected on the basis of their frequencies in the entire textual corpus, but also for their relevance, and allow the researcher to highlight similarities and differences among participants. The labels and the set of categories are organized into thematic categories, quotes extracted from the text and synthetic labels are associated. Finally, are identified relationships between identified thematic categories, connecting and uniting categories, and recognizing the core categories that can be considered at a superior level of abstraction (Smith, 2004). The validity criteria for the phenomenological analysis requires a cross-validation, with the judges triangulation, forming a panel of three or five independent judges, who follow the encoding process, organization, integration and interpretation conducted. To this criterion of validity is added a criterion of consensus coding, with the comparison and sharing of the results. And it is also crucial to grasp the plurality of cognitive, behavioral, contextual, physical, emotional dimensions of the experience, to approach to the analysis with the suspension attitude, epoché (Strollo, 2008), of the theoretical and conceptual background of the researcher, his prejudices, interests: this suspension is to prevent the risk to structure the analysis before doing it, and to use the data improperly to confirm the research hypotheses. The phenomenological analysis is so systematic and rigorous, allowing to reduce the complexity of the data, moving from the descriptive dimension to that interpretative, abandoning the pretense of having the only possible interpretation, plausible and transparent, leaning on text extracts of the reports and presenting close interaction between panel of researchers and analyzed narratives (Smith, 2004).

The questions that guided the analysis phenomenological approach are: There has been a transformation? If so, what has changed (process-content-perspectives of meaning)? If no, why? Was the experience of the Theatre of the Oppressed a disorienting dilemma?

The group of students of Pedagogy of learning processes during 2013/2014 of the Bachelor Degree in Psychological Science and Techniques are students in their final year of their program. They are the largest group in the research. Their average age is around 22 years, with the exception of 5 participants of the whole group (3 %) whose age is above 30 years.

For each group of participants, I indicated the category emerged, the descriptors of the category, the indicators thanks to which I could say that the textual units belonged to that category, the frequencies and the occurrencies. Here I present just some excerpts of the phenomenological analysis of the logbooks of the Bachelor's Degree Students (N=145), in order to show how the process of analysis goes. Among the main categories emerged from participants' logbooks, there were the description of the *Process of Conscientization* activated by the Theater of the Oppressed. The *Process of Conscientization* is one of the most numerous category (Number of the journals = 56), and refers to a process of raising consciousness by the experience in all its complexity. The change and transformation processes are promoted primarily by the opportunity to explore alternative ways of acting. It is through reflection and criticism that it is possible, therefore, to become aware of the specific assumptions on which a distorted or incomplete perspective of meaning is based, transforming it through a reorganization of the meaning. The process of clarification/revision of the modes of action begins with a pattern of doubtful or problematic meaning, with a *disorienting dilemma* and proceeds through exploration, analysis, memory, intuition, imagination, to the construction of a new interpretation. The Theater of the Oppressed seems to be the disorienting situation which throws the

participants off balance from their usual perspectives: it is a disequilibrium moment from whom adult learners become ready for change, urgent, essential change to help them get a grip on their lives. The *Experiential Learning* of participants' is a significant learning from the experience in the experience, considering their prior understanding as lacking. 113 T: *Thank to the Theatre of the Oppressed the people could be able to find the strength to take position against […], identifying themselves with the actors, substituting for them, reflection on the situation in action, comparing it to own, they could understand that often the oppression is hiding under behaviors and words that in our vision are normal*.

"The most powerful learning – the learning that most of us really want to see learners achieve as a result of their experience with classes or curricula – involves significant qualitative changes in the learner themselves" (Moore, 1994, p. 60). As an "A-ah" moment, the Theater of the Oppressed *Pushes people to become conscious of the situation of oppression, and starting from the crisis, used the group discussion to create new knowledge […] it wants to generate change, wants to rouse the population and to do this, it uses the social actions. […] The Theater of the Oppressed helps me to mature this awareness and to acquire meta-reflective skills, through the shift from the intersubjective to the intrasubjective (83 T).*

It started to mature inside me a different perspective. […] I could define it as something similar to an experience that go through yourself and upset your belief, because it brings you to reflect on the dynamics that are assumed as certain in the common life, that you feel as confident and that are close to be considered as absolute truth […] this practice encourages an alienation mechanism from yourself, in order to assume a prospective of another that could be also very different from yours. […] The key word is to call into a question yourself, your ideas, your interpretation and beliefs (102 T).

That generates a reflexive change in the original schemes of meaning, enriching, transforming and integrating them. When the new interpretation effectively brings an entire perspective of meaning into question, it might lead to a perspective transformation. This process gives origin to emancipatory learning that consists in freedom from instinctual, linguistic, epistemological, institutional and environmental forces, which limit our options and control over our lives. We reach this emancipation by critically examining our assumptions. If new information readily fit into people's existing belief and value structures, they continue with an understanding of the information, but without much further disruption in their opinions. If the information do not readily fit, they may begin to question their values, to determine why the representation, or the topic of the oppression, or the plot writing is uncommon and a perturbing input. The process of balancing the truth of the conflicting perspective against people's currently held assumptions, leads to the winning of the new perspective, that is fast put in action as new role.

As easy to see, participants are seeking new perspectives and possibilities: through the Theater of the Oppressed, they believe in the possibility of a dialectical pendulum. A means of seeing and approaching their world which will swing back toward the practice of justice, a less competitive and more cooperative citizenship. They trust a public space which values consciousness and compassion, and fights indifference and bigotry. Consumerism, Corporate Capitalism, Celebretism, Selfishness seem to be completely overcome thanks to the power of the emancipatory learning, of the *Process of Conscientization*, for other values like Community, Cooperation, Collaboration, Creation, Collectivism, Communication, Constructivism.

114 T: the solution of the oppression is a path that should start both from an increasing of one's awareness of own oppressive behaviors, both from a reciprocal feeling and respect.

They discover the calling for a social responsibility about changing the world in which they live. They start to believe there are societies in the world making more conscious, compassionate, logical, and meaningful choices than they did before in their reality.

Forum Theater is a sea that embraces rivers which flow into it, and for which it is so big and so deep. These rivers are the philosophy by Marx, the pedagogy by Freire, the dramatic art by Brecht, Stanislavski, the poetic, political and literal reflections by Boal, that flow all into the aesthetic of

the Theater of the Oppressed […] What was acted by my colleagues, brought to me a cause for reflection on how these dynamics are pervasive in the modern society, and are veiled and fluctuating. […] On the stage you can put yourself into play, between the virtual and the real. You could test some valid alternative to a daily live that too often bring you as a loser and unable to put into practice what you consider right (125 T).

Participants assume the risk of choosing freely, interacting with the community, pursuing full disclosure, ethics, responsibility.

The process of change is fostered by the intervention of spect-actors, which leads to new contributions, distancing from the original representation. Very strongly connected to this category is the category of the *Power of the Representation* (N=58 journals): participants underline the cathartic influence of the representation, that as aesthetic art, is able to favor the expressions of the internalized conflicts through movements, and voices, and actions. The instrument of the staging and of subsequent collective discussion also highlights the awareness of the emotions that are acted out in social relations, both in educational formal contexts, and in daily informal contexts. *The theatre of the oppressed allow to share your thoughts and what is your internal language (the thinking) becomes external language (the word) and becomes as a speech. […] At this point (the point of the representation), there's a new scenario, because the spect-actor is challenged to use words, but also to unveil his own thought on the staging through sounds, images, body, movements* (99 T).

The process of the Theatre of the Oppressed involves also memories, autobiographical elements, both during the phase of the plot writing and during the staging. Autobiographical aspects are accentuated by sharing them within the group, by the participation and the sense of belonging to the group.

Remember the experience with all the consequences that it brings. I am asking who, almost once in own life, was not in that situation. I was in that state for many times […] I felt anxiety when I saw, during the scene, a situation that incarnated some that I lived in the past (102 T). The next moment of the play was very strong under an emotional profile, because it reminds me bad experiences that I lived (10 T). I live a similar situation more than one time in the past and to see it in play, turned the time back, the main character acted similar to my experience (124 T).

Identifying myself with the play, surrounded by my colleagues that lived the same experience, gave me a feeling of freedom. I felt less the lonely about my oppression situation that I lived in the past (131 T). It was very common for me to revoke some of mine past experiences, some memories, that were similar to the scenes that were played. […] This relation between memories and scenes allowed me to identify myself in each oppressed character (19 T). In the Theatre of the Oppressed I re-lived my personal experience […] the solutions that I proposal in the debate are all coming from my personal experiences (28 T). Personally I lived a similar situation […] This play promoted the emerging of memories and, at the same time, the suffering felt in that moments (70 T).

The category of *Participation* (N=24) is based on identification processes and on the freedom to take the scene in a safe and non-judgmental environment. Each participant has the opportunity to take the scene and to be the main character of the representation to change the flow of the events. 18 T: *all the spect-actors have the freedom to speak and to explain their viewpoints upon what represented and upon told by the other colleagues. Each of us got a more differentiating and completed perspective, which includes potential viewpoints on the story. Each of us is confronted with each effort of resolution, with whom he sometimes doesn't agree, offering a new alternative solution.*

The difficulty and the risk in that scene specification has been to touch the common place, because none of those present went to the scene and, therefore, it had never been really in a situation like that (123 T).

The category of *Change and Transformation* (N=43). This is the category in 33% of logbooks of the Bachelor's degree students: the Theatre of the Oppressed is then described as a learning tool for promoting transformative learning (Mezirow, 1991). The changes and transformations are achieved for the acquisition of capacity for self-criticism, awareness and reflection. The Theater of the Oppressed is fundamental for learning principles of ethical behavior, for developing reflective process-

es on the dynamics of oppression lived by participants, and for recognizing multiple forms of oppression that act at all levels of the ecological metaphor (Bronfenbrenner, 1979). 53 T: *valid in pursuing the aim of achieving a learning and, more generally, to act as "input unsettling", able to set in motion a process of individual and social transformation*. 51 T: *Some observations made during the debate concerning the scenes represented provoked in me the need to reflect critically on the subject itself and what it closely touched me*. The Theatre of the Oppressed is a critical pedagogy of the device, which is dialectical, analyzes the mistreatment, the injustice and the ontological and human historical oppression (Federighi, 1997, p. 39): "the ecological model, being relational, intercontextual and intersystemic does not trust a single data, but discusses the views and extracts the truth not as a linear discourse, based on the principle of cause-effect, but as a result of mutual influence and complex of opposites" (Federighi, 1997, p. 39).

30 T: *everyone can pour out their own personal experiences and review their conflicts, past and present, and through discussion to arrive at a real change not only in their way of analyzing the conflicts and situations of oppression, but also in its own way to deal with them and change the things […]*.

In concrete terms, this means a new and different approach in situations where I seem to sense that something is wrong and it is not fair, whether it's a real fight or even of a debate.

23 T: *It activates a circular exchange process in which their beliefs are put in crisis and evaluated. And the "crisis" is the beginning of change*.

5. Conclusions

Among the factors that impact on the transformation of the epistemological perspectives, there are the expansion of awareness and affectivity, that contribute to the meaning of the pattern definition, i.e. the set of knowledge, beliefs, evaluative judgments and feelings that guide our actions. These require a continuous critical examination a result of which it is possible to operate a change in perspectives that generates new modes of action. The scenic fiction of the dramatic mode forms a bridge between the critical consciousness of the participants and their position within the real world. If it is not always a 'general rehearsal for the' revolution, the Theatre of the Oppressed is a preparation for the implementation of cultural changes to address injustice, inequality, and oppression. People learn new troubleshooting techniques and unexplored approaches to social problems, and begin to communicate with each other in a collaborative way to achieve the goal of building a better world. The Theatre of the Oppressed overcomes the problems and limitations of the individual change perspectives, through an experience that is centered on the learner, focusing on teamwork, on investment in learning centered on the problem, and providing the basis for change collective. Those who participate can capture the vision and the dream of human transformation, based on the ability and the desire that people change, taking borne by their future for themselves.

The narrative in the journals revealed to the researcher as to the reader what is behind and over every piece of information: each molecule tells a happy story with an emotional tone, which reconnects the temporary fabric of the past and the future. The purpose of this section is to still return once again the word to the participants, to allow students and teachers to signify deeply their reflections and their learning, making decisions about their future goals as citizens and professionals.

The possibilities, which an authentic educational practice is developed, considered here as the cultivation the free breathing of the soul, played all in this act auroral, which consists in knowing how to accept others, make way for own being as a condition for the germination of the relationship. The experience lived by the participants is based on an aesthetic act, art, poetry, body, images and metaphors of stage fiction that challenge, however, perceptions of themselves and the world of students, taking them to an awareness of how their schemes of meaning formed, and form their actions, and take a depth and thickness to their self-knowledge.

101 T: *this experience has definitely taught me to change my point of view in the discussions and to seek a solution*.

11 T: *were particularly stimulating attention, reflection, good involvement of the audience that has contributed not only in raising a debate relating to the staging of the episodes but also an exchange of opinions, such an opening than the conceptions and the prospects of the other, and even to the transformation of a mere spectator in a 'spect-actor'. […] At a time when we are witnessing something that we recognize, this represents, for me, a very important first step to comprehension and reflection. […] This activity has also been a way to be in contact with the other, more that sometimes is very different from us, to reflect during the course of the action and to act in response to a reflection rather immediate, to get in the game by addressing the their limits and the fear of other people's prejudices*.

49 T: *Listening to the thoughts of other people over to mine, helped me to build my path of awareness. In fact, awareness is the instrument and the starting point*.

47 T: *The Theatre of the Oppressed is, thus, used for educational purposes: teaching to be objective and to keep in mind a perspective that should never be too limited*.

The impact, therefore, in terms of knowledge of the *TPTO research: Transformative Potential of the Theatre of the Oppressed* are to arrive at theoretical explication through an empirical procedure as adults learn by and in the experience, develop a workshop teaching model that helps teachers and educators in understanding how to promote transformative learning and use methods of Theatre of the oppressed with different participants and different social and cultural environments as transformative learning device (Mezirow, 2000).

Writing the logbooks is a tool that allows, in a different time from that required immediate action, to build the impression of the moment. In this sense, the writing allows on one hand to grasp, through narration, continuity, intentionality, and the significance of the individual workshop sessions, on the other to promote, with the narration of participants' experience, continuous development opportunities and growth. In fact, in narrate the person discovers or rediscovers essential parts of herself, generating forms of self-recognition and self-learning, as recognizes the importance of all the dynamics that take place in the group.

The act of writing forces to put in order many different moments, structuring, precisely, a spiral pattern, not necessarily chronological, which needs to transpose the word acted and embodied representation in signs and symbols for sharing sense. In this way, the writing works an instrument of making object of reflection intimate and tacit personal content, facilitating the clarification and the exposition of what lived. This moment calls for the construction of a complex network of knowledge and theories on thinking, learning and knowing, by assuming an "important role of guidance for the interpretation of new experiences and knowledge, and the activation of self-regulation, control and content monitoring" (Aiello, 2009, p. 60). In addition, "if the metacognitive competence is critical awareness of people's knowledge (know-that) and its procedures (know-how)" (Mortari, 2002, p. 158), the best way to understand it is to make direct and systematic experience, thinking one's thinking and reconstructing the story, recent and past, of his/her learning. In this sense, the logbook is the space in which to field the metacognitive thinking.

References

Aiello, A. (2009). *Ipertestualità, Metacognizione e Autoformazione. Ricostruire l'identità del Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'educazione*. Tesi Di Dottorato. Napoli: Fedoa Unina.

Boal, A. (2005). *Il poliziotto e la maschera: giochi, esperienze e tecniche del Teatro dell'Oppresso*. Bari-Molfetta: La Meridana.

Boal, A. (2011). *Il Teatro degli Oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Bari-Molfetta: La Meridana.

Bruner, J. (1960). *The process of education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Boringhieri.

Bruner, J. (1993). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). Frames for thinking: ways of making meaning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought* (pp. 93-105). New York: Cambridge University Press.
Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
D'Ambrosio, M. (2004). A*ttori, scene, autobiografie. Per un approccio narrativo ai media e alla formazione*. Napoli: Liguori Editore.
D'Ambrosio, M. (2011). *Note metodologiche alla ricerca*. Napoli: Liguori Editore.
Demetrio, D. (2003a). *Filosofia dell'educazione in età adulta. Simbologie, miti, icone narrative*. Torino: Utet.
Demetrio, D. (2003b). *Autoanalisi per non pazienti*. Milano: Raffaele Cortina Editore.
Formenti, L. (2009). In prima persona: pedagogia composizionale per futuri insegnanti. QDS *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 12, 71-90.
Gay Cialfi, R. (1995). *Lessico psicopedagogico*. Milano: Fabbri.
Giammusso, S. (2009). *Il corpo consapevole*. Milano: Mimesis Editore.
Hayes, S., & Yorks, L. (2007). Lessons from the Lessons Learned: Arts Change the World When… *New Directions For Adult and Continuing Education*, 116.
Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Newbury Park, CA: Sage.
Levinas, E. (1998). *Of god who comes to Mind*. Stanford: Stanford University Press.
Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: FrancoAngeli.
Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Mezirow, J. (1991). *The transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita & Pensiero.
Mortari, L. (2002). *Aver cura della mente*. Milano: La Nuova Italia.
Romano, A. (2014). Promoting Reflexivity through Drama. Educational Practices of the Theatre of the Oppressed. *Educational Reflective Practices*, 1, 131-145.
Schettini, B. (2007). Scrittura e intrecci di saperi. In D. Demetrio (A cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*. Milano: Edizioni Unicopli.
Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1, 39-54.
Sposetti, P. (2011). Quante e quali scritture professionali in educazione. *Italiano LinguaDue*, 1, 262-272.
Striano, M., Strollo, M. R., & Romano, A. (2014). The Theatre of the Oppressed: an Experiential Practice to Promote Transformative Learning? In *Spaces of Transformation and Transformation of Spaces. New York Teachers College Columbia University*, 23-26 October 2014, New York: Teachers College, Columbia University, 693-699.
Striano, M. (2015). La sfida del riassetto di competenze e life skills. In E. Marescotti (A cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
Strollo, M. R. (1997). Il gruppo come contesto di apprendimento e di socializzazione. In V. Sarracino, *Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo*. Lecce: PensaMultimedia.
Strollo, M. R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione*. Napoli: Liguori Editore.
Strollo, M. R., & Romano, A. (2015). Reflection And Intentionality For Teachers And Educators In A Neurophenomenological Key. In *INTED 2015 Proceedings 9th International Technology, Education and Development Conference*. Madrid, 2-4 Marzo 2015IATED Academy, 6648-6657.
Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. New York: SUNY Press.
Vittoria, P., Strollo, M. R., Brock, S., & Romano, A. (2014). Surveys as Praxis: A Pilot Study on Transformative Learning Assessment withthe Laboratory Experience of The Theatre Of The Oppressed. In *Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, March 10th-12th, 2014 INTED, 6147-6157.
Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

BUONE PRASSI

Personal Digital Storytelling as an autobiographical tool for revisiting experiences of indi-viduals in educational contexts

di *Carolina Santiago-Sota*
Dottoranda – Università degli Studi di Foggia

Abstract

Il Digital Storytelling è diventato uno strumento molto potente e interessante che può essere utilizzato in contesti diversi. Nato come prodotto artistico, è stato rapidamente adottato in altri campi come, ad esempio, i contesti educativi e sanitari. È innegabile che la narrazione sia parte integrante dell'essere umano, non solo come un prodotto comunicativo ma, anche, come caratteristica specifica del processo di pensiero umano, consentendo di riflettere su di sé, di dar senso alle situazioni di vita e così di rea-lizzare processi educativi in contesti sia formali che non formali. Seguendo la proposta metodologica di Londoño (ispirato all'approccio sviluppato negli anni '90 dall'ex Center for Digital Storytelling, ora chiamato StoryCenter) e nella cornice della ricerca di dottorato sul Personal Digital Storytelling (PDS), ci siamo riferiti a tale metodologia in qualità di strumento educativo non violento, dando vita a un laboratorio presso il CdL di Educazione sociale presso l'Università di Barcellona (UB). In questa esperienza abbiamo chiesto agli studenti di costruire una personale storia digitale di violenza scolastica, di violenza sociale o di non-violenza sempre all'interno del contesto scuola, familiare o sociale. Del patrimonio di 28 storie prodotte dagli studenti, abbiamo scelto una storia che abbiamo considerato particolarmente significativa e utilizzato ai fini della stesura del presente articolo. Si tratta di una storia utile a render conto di come si possa utilizzare PDS come strumento educativo, di come tale metodo potrebbe contribuire non solo a sviluppare (o rafforzare) competenze tecnologiche, orali e scritte, ma anche a promuovere abilità di riflessione autobiografica. Questo esempio mostra come il PDS possa contribuire ad aiutare gli studenti a individuare episodi scolastici (e di vita) focali in riferimento, anche, a eventi violenti; ad attivare competenze autoriflessive su detti snodi esistenziali; a elaborare un punto di vista diverso per elaborare ed esprimere almeno una parte della propria storia personale.

Digital Storytelling has become a very powerful and interesting tool to be used in different contexts. Even though it started as an artistic product, it was adopted rapidly by other fields, such as educational and health settings. It is undeniable that storytelling is an inherent part of being human, as a communicational product, but also we can say that storytelling is part of the thinking process of humans that helps to reflect upon themselves, to explain situations within their lives and also as an educational tool within formal and non-formal contexts.

By following the methodological proposal of Londoño (that is based in the one developed in the 90's by the former Center for Digital Storytelling, now called StoryCenter) and as part of the doctoral research Personal Digital Storytelling (PDS) as tool for nonviolent educational environments we set up a workshop in a undergraduate program of Social Education at the University of Barcelona (UB). In this experience we asked the students to develop a personal digital story of school violence, social violence or nonviolence that took place within the school, their homes or a specific social context.

From an experience with 28 stories produced by the students, we draw for purposes of this article one story to be analyzed as a case study as it is a good example of how using PDS as an educational tool could help not only to develop (or strengthen) technological, oral and written competences, but also as an autobiographical tool for reflection. This example shows how this tool helped the student to identify a school violence episode in her life and how she self-reflected upon this and found a different voice to process and express a part of her personal history.

1. Introduction

Communication is a natural process for all kinds of living beings. We can talk about communication amongst unicellular organisms that occurs at a basic level (molecular information exchange) and we also can talk about communication amongst more complex organisms such as animals with their own particular characteristics (signs, smells, movements and sounds, all material of ethological studies). But human being as a larger organism went beyond these basic communication skills and developed a process that always has a purpose, a goal to achieve. This means that human communication is teleological (Gallardo, 2002, p. 29). We also can find this characteristic in smaller animals, with observable signs as sounds and physical displays in order to make others to know if they're looking for a mate, protect their territory or looking for food (Carranza, 1994), but in humans this process is more complex.

Human beings can communicate through signs, symbols and long structured phrases using different languages (verbal and non-verbal) using a wide variety of instruments or media (Gallardo, 2002), but one remarkable characteristic is that they can create and communicate through stories. These are specific communicative products that we tell to ourselves (intrapersonal communication) or to others (interpersonal communication). And stories, as pointed out by Londoño (2013) are "inherent to human kind. It is a natural mechanism with several finalities" (p. 1), reaffirming the idea of its teleological nature.

We've being telling stories since beginning of our time. We can see them in the Lascaux caves and imagine how this pre-historic individuals took the time to leave behind their story in rock. No matter if those paintings were made, as supposed by some, with an educational purpose or as a shamanic "trance" or even as a "photography" of a specific moment during a hunting party (Montes, 2012). The transformation of the events into visual elements and the ability of reconstructing those elements into a scene is only human. The story was told and keeps whispering through time.

At the beginning, after verbal communication was developed, these stories where part of the oral tradition in all the cultures around the world, and after that the writing tradition took place as the main carrier of storytelling. But nowadays stories can be found as part of the vast and complex human communication ecosystem that contains traditional and digital media.

2. Digital Storytelling: a quick review

Within this ecosystem we can find Digital Storytelling (DST), and we can track back its origins to two sources (Lambert, 2012; Londoño, 2013). Amongst the first source, and during the boom of CD-ROM production back in the 90's, we can find the work *I photograph to remember*, a multimedia CD-ROM released in 1991 created by Mexican photographer Pedro Meyer. In this work, the artist put together a series of photographs that tell the story of his parents, especially his father, during a period of time when they fought against cancer until their deaths. With Meyer's voice narrating in chronological order their story and with the music composed by his son, this was an artistic experiment, and one of the first attempts to develop a story with these characteristics (personal story, first person narration and voice, personal photographs) using new media technological supports[1].

The other source is the work done by Joe Lambert, Dana Atchley, both artists (from the theater, and music performance) and later with Nina Mullen. As told by Lambert they began their activities in part thanks to Atchley's work with his *Next Exit* show, which was – in Lambert's words – "a guided tour of Dana's life", putting his presence, personal photographs, videos projected on a backdrop and music all together as a "multimedia autobiography" in a stage in the early 90's. They also began to use and experiment with new technology to improve the show. Later, they began their workshops where they were "having people make short, personal video-stories similar in style to the stories that he [Atchley] had been telling for years" (Lambert, 2012, p. 77). The group began its formal activity in 1994 as the San Francisco digital media center, later in 1998 and based in Berke-

ley, CA., adopted the name of Center for digital storytelling (CDS)[2], and in 2015 changed its name to StoryCenter (SC) (http://www.storycenter.org/press/).

We can say that after exploring technological possibilities given by the new media options (smaller and easy-to-use computers, friendly non-linear editing, etc.) they refined their process for creating digital stories and shifted from an artistic approach towards a social curriculum: making stories, promoting listening, educating in technology appropriation as a means for "healing" a specific population and creating healthy communities (Lambert in Gregori-Signes & Brígido-Corachán, 2014). And without a doubt, this group was the main founder of what we've come to know as digital storytelling with most of its known characteristics.

So far, we can recognize digital stories as: "nonprofessional stories, that last few minutes, that can be multimedia and linear (non interactive) and, above all, they narrate a fact taken from the own experiences or life stories of the author, or based in his/her own reflection or point of view on determined matters" (Rodríguez Illera & Londoño, 2010, p. 56).

This means that somebody that is not formed as a professional media producer, with some help can develop a communicative product that could contain still images, videos, music and sound effects, but the most important part of all: the author's voice telling his or her story, no matter if they were the protagonists or bystanders that had been influenced or affected in a way that somehow generated a change within their selves. This is the *personal* aspect and what differentiates a personal digital story (PDS) from other types of digital narratives.

2.1. The seven personal digital stories' constitutive elements

Most of the methodologies that are in use today came from the one proposed by the SC and recognized by most the scholars to be followed when creating a digital story (Londoño, 2013; Lunby, 2008; Matthews-DeNatale, 2008). We are basing our experience with the revisited proposal by Rodríguez Illera and Londoño (2010), which includes the "traditional" seven constitutive steps:

1. *Author-narrator's point of view*: the narrative will always include the "I" or "me" pronouns, as self-expression and as a chance to let others know their particular standing point during a determined situation, their actions and motivations and how the author-narrator organized these elements in a very unique knowledge and/or experience.
2. *Dramatic question*: one or more questions that let the audience/public know what happened or what is going to happen. This in order to conform a structure within the story and keep the interest in the narrative. We also include here the basic "five questions" of Who, What, Why, Where and How, that would help the development and understanding of the story.
3. *Emotional content*: emotional elements are desirable in any story, but in a digital story it's a basic element to constantly aim for, especially if that – having such a little time – we want some engagement level. These elements are going to appeal to empathy, and without this element a story might not be memorable or serve to generate a change in the author and/or the public, because we believe that empathy is a "tool for politics" (Poletti, 2011) and social transformation.
4. *Author's own voice*: it is related to the first step and also related to the actual fact of how we tell (and record) our voices. Being aware of the tone and the pacing will also influence the emotional content and has to agree with the other multimedia elements.
5. *Soundtrack*: all of us could say that a soundtrack can be powerful and has the ability to chance the mood in a visual product. Music and sounds can make a difference and could offer a set of layers of meaning. However, it is not a mandatory element to be used if the author believes that it won't add an additional reading element to the story or even would get "in the way" of it.
6. Economy: creating a super short story has it's "inconveniences", specifically for people that are not used to "edit". "Less is more". This means we have to put a relevant story and its

relevant details together and also including just the right amount of multimedia elements to get a well-balanced digital story.

7. Pacing: There's nothing worse than a "flat" story. We don't pay attention to it and even though it could contain an interesting point of view or a very empathic goal. This means that the rhythm is basic to make the public be interested. The pacing has to be coherent within all of the multimedia elements as well.

During our experience we put emphasis in these elements, and we constantly reminded them to the students to focus on what was expected whilst creating their stories, as "The impact of the seven elements is that, as a site of autobiographical narrative, digital storytelling coaxes life stories in response to very specific expectations about what constitutes a 'good' story […] and how that story can made intelligible to its intended audience (emphasizing affect, reverie, identification and the use of universal themes)" such as violence and nonviolence (Poletti, 2011).

3. About the autobiographic approach

As stated before, stories' as a communication process have objectives and purposes that can comprehend aspects such as: interacting with others and feel safe as being part of a group; the transmission of thoughts and revisiting our own experiences as individuals or collectives, also as a register to prolong and learn from the memory of persons and communities; to build and re-build an individual and a social identity; to face everyday life situations as an individual process, to organize, explain and give sense to all of those experiences (Londoño, 2013).

Many of these stories' objectives have been pointed out and analyzed by several authors, and we can say that they all are threads from the same complex "fabric" (Morin, 1990) that is human life in general, and our own individual autobiography in specific, as Bruner (2004) points out: "autobiography (formal or informal) should be viewed as a set of procedures for 'life making'" (p. 45) and maybe stories are the only way to describe our passage in this life.

Following Bruner's idea, the narrative that is in a life story is always reflective, as the narrator and the main character are a single unit, even though in the story she or he is or not the main character. By being a single unit, the narrator has to retrieve from the memory those past events that she or he is talking about – "we are not autobiographical subjects at every moment of the day" (Smith & Watson, 1996, in Poletti, 2011, p. 98) –, organized them (usually in coherent units that are arrange in a determined timeline), and maybe explain those events, but, above all, as stated before, when explaining such episodes, not only describing them, there's an interpretation that looks to give sense to a person's life.

However, this search for meaning is not fully satisfied all the time, mainly because the narrative that we make of our daily life stays out of the "canonical forms" established in the cultural accepted narratives (Bruner, 2004), or maybe because they're simply not externalized and there is not a communicational feedback given by someone that helps us rebuild that meaning. This indicates that we develop an autobiographical process that is not shared in everyday life by the impossibility to find common ground with a person, communication problems (not sharing a common language, the existence of hierarchy issues, etc.), and mainly because of the individual's self-restrictions, like shyness and fear.

This fear is derived in many occasions by the imbalance between what is in the story and the "canonical". Is right here in this "imbalance" or space where digital storytelling can be situated, as it can give voice to people that wants to tell their story, in our particular case, people that could had suffered abuse, violence or that wanted to share how they managed conflictive episodes in their lives.

There are several projects of digital storytelling serving as an autobiographical tool that offers an outlet for violated, marginalized and/or disempowered people, one of those, for example, is the

work of the Silence Speaks project with the Sonke people in Eastern Cape, South Africa that guided a series of PDS workshops in a non-formal context in order to enhance activism (gender equality and gender based violence) and a health-behavior change (reduce the spread of HIV/AIDS) in a very conflictive community; through stories made by young people, was promoted self-reflection and engagement of their identities as active members and change producers of such community[3].

Another example is the project Youth Worx[4] based in Melbourne, Australia that serves as a space for young people, outside school settings for creating music, radio and short films, some of them with PDS characteristics, but also calling them "monologues", where they create (and with little participation from educators or tutors) their own stories based on their life experiences, "often riddled with endemic problems and put them 'at risk' of longstanding social marginalization in the first place: violence, street crime, or substance abuse", and where the can develop a "right to voice […] complemented by a right to be understood"(Podkalicka & Campbell, 2010, p. 104).

In Spain, professor Miguel Herreros has been working with high school students for a few years now, where during formal classes' hours they create digital stories with a strong autobiographic approach in order to examine elements of adolescent's identity construction. Their stories explore a wide range of topics, not always related to violence, but many of them approaching conflictive moments in their lives. We can see some of these examples in the Virtual education and learning research group (GREAV in catalan) Digital Storytelling website[5].

This "imbalance" as stated before and the opportunity of enhancing students' voices is why we centered our research not in the purely educational, technical and/or communicational approach of the PDS methodology, but as a tool that could bring out those true stories of school violence, social violence and nonviolence and let people be heard, because as said by Darcy (2008) "[…] the possibility of opening up a narrative to reveal multiple truths and more evocative, revelatory pathways for dialogue and understanding is often shut down. (Digital stories) can play some role in defying the silencing of experience that occurs when our fragmentary, messy lives are reduced to information" (p. 99). We don't need more unrelated information, but stories that generate empathic processes in order to make meaningful personal and social changes.

Returning to the theory of autobiographical stories we can find Kenneth Burke's pentad and its elements explained by Bruner (2004): an Agent, an Action, a Goal, a Setting, an Instrument and a Trouble. "Trouble is what drives the drama, and it is generated by a mismatch between two or more of the five constituents" (p. 75) of the pentad, says Bruner. In general, in most of the stories there is a strong crisis for the Narrator-Agent relation, and this can be seen in many of the narratives related to violence, specifically school violence: there is a real or perceived lack of agency. Understanding agency as "the initiation of relatively autonomous acts governed by our intentional states – our wishes, desires, beliefs, and expectancies" (Bruner, 1994, in Hull & Katz, 2006) or as the possibility of one individual to actively participate and have an influence in his or her reality. We can see this situation clearly further in our reviewed case "Esperanza o desesperanza".

4. The PDS methodology in an educational setting

For the larger research that we carried out, we decided to use a methodological design of multiple case study, with three different settings: one setting in Mexico City in a secondary school, another with students of an undergraduate program of the University of Barcelona (UB) and a third one, also at the UB with students of a master's class. For each of one of these experiences we used inbound and outbound surveys, interviews and field work with participative and reactive observation, as the researcher also functioned as the workshop facilitator. In the larger study we pretend to describe how the process was carried out in each one of the settings, what obstacles we found during the processes and the differences between them and the good practices found in literature. As well, we will draw a few examples of each setting as case studies that could help us to propose a

modified PDS methodology that could be applied specifically when dealing with sensitive issues such as violence.

For purposes of this paper, we describe one of those three settings, from which we draw one personal video as a case study considering the information gathered from the surveys, the field research process, an interview and the final product, as it is a very representative example of how the PDS methodology can be used as an autobiographical and self-reflective tool.

During the months of November and December of 2015, we carried out a PDS workshop within the course *Uses, possibilities and limits of the information and communication technologies*, from the undergraduate program of Social Education at the UB. This is an obligatory course for the first year of the program and it is carried out as a formal, a face-to-face class with some elements of online support. Within its objectives there is to let students know the possibilities that the new media has in social educational settings and how to develop a series of implementation strategies. As digital storytelling was included in the course's program previously, the designated teacher, knowing that we were working on the subject asked us to participate as facilitators. We embedded the workshop in the regular lesson hours, so at the end we had an approximate of 18 hours of work with the students.

We followed the methodology proposed by Londoño in her doctoral thesis (2013) based in her previous work with several groups, mainly secondary school students. However, we had to adapt the methodology so it could fit into the regular course's times and group dynamics', meaning that we had to sacrifice work hours, cut steps and rely on the work done by the students in their houses. In this paper we are not going to explain this process as it is not its purpose, but we will draft part of it.

We worked with the students (28 in total, 23 women and 5 men) following the steps proposed also by Rodríguez Illera and Londoño (2010). For the first step, the general approach to digital storytelling, we gave the students an introduction to what digital story is, an overview of the seven steps and what was required from them, the technical procedures to be followed and we showed some videos as examples. Also, we have to point out that as being part of a research, the stories have to be, even though open to a lot of possible story lines, related to a subject or idea of school violence, social violence, social education and/or nonviolence and their role as future social education professionals.

At the beginning there was some reticence from the students that was evident: they didn't want to talk about any of these things, most of them because argued that they "never lived or known anything related to (school) violence" (field notes, author, 2015). We were putting an extra element to the traditional methodology that is usually not asked for: to choose within the pool of the students' minds a determinate episode of their lives. Also, to make it easier for some of them, we emphasized that even though stories have to be done in first person's voice they could function also as a narrator or an observer from a third party's story, but always putting themselves as part of the action.

For the second step, regarding conceptualization and planning, we explained how to write the literary script, explaining the basic principles of the narrative arc and we also reviewed a few individual possibilities that some students presented. After this, we continued with the Story Circle (Burguess, 2006; High, 2010; Lambert, 2006, in Lundby, 2008), that some authors recognize as the most important part of the process and consists in gathering the participants into a circle where everybody reads their script and takes note on the comments of the other participants in order to improve the story, and maybe express what kind of difficulties are presenting regarding the production process. In this particular case, within lesson's hours we could read just some of the stories, however the students recognize that this part of the process was important for them as it allowed them, not just receive comments on their stories, their producing process and how to improve them, but also they stated that was interesting to know in a different manner what their classmates had been through and empathize with them (field notes, author, 2015).

Later, we continued with the third step or technical sessions related to storyboarding, video editing and the use music tools (such as Audacity) for voice recording and how to organize the whole

production process to facilitate postproduction; as well as where to find free multimedia resources and the importance of using open source programs and avoid copyright infringement. During this period we continued giving personal tutoring spaces for reviewing and adjusting the final scripts.

As we pointed out before, for the forth step or postproduction step, most of it – and with a few exceptions –, was carried out by the students in their homes, because time was not on our side and the conditions of the equipment that was available in school (very slow machines, with outdated programs such as Windows Movie Maker and the impossibility to install other necessary programs as format converters). Also, many students argued that it was better for them to edit their videos at home, as they felt more comfortable using their own equipment.

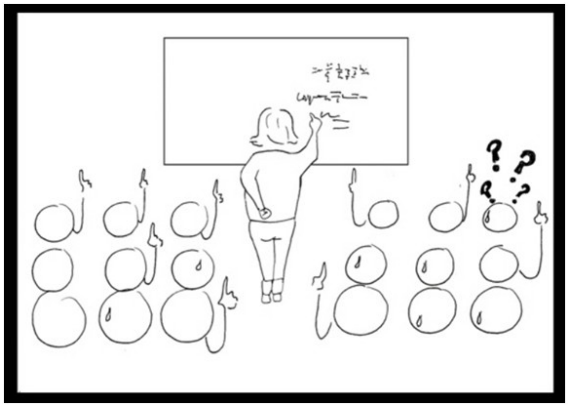
When the course finished, we only met in part with the fifth and last step: diffusion or broadcasting, as due to schedule we had the opportunity to show only five of the personal videos in front of the class, not having the opportunity to repeat it as it was 23rd of December and last day of the academic year, though there were at least two stories that the students, after the story circle day wanted to see. Of the five videos that could show, three of them generated a very good impression on the group as they recognize the quality of the story (field notes, author, 2015). Regarding the evaluation of the project being part of this step, we could say that was made weeks later by the leading teacher, to which we offered a rubric for PDS to follow for grading the stories.

4.1. Adriana's "Esperanza o desesperanza"

In English, Adriana's story is translated as *Hope or despair*, being "Esperanza" the name of her math teacher during the last two years of secondary school in Barcelona. We chose this story because, even though it is a little longer (1,242 words in 7'05'') than what is usually asked and expected, it contains all of the elements of the steps as required during the lessons; we also consider it as original and well executed in format and content.

Adriana had a first idea of what she could do at the beginning of the course (one narrative that included her baby sitter), but when asked to focus the narrative on any of the required subjects, after a couple of weeks she decided to go for this story.

The video starts with Adriana's voice saying: "This one that you see half afraid, half stressed with question marks floating over her head, it's me, when I was 15 years (old), trying (unsuccessfully) to understand something of what is written on the board in third year of ESO's math class"[6]. And at the same time we can see this image:



Regarding the format, Adriana chose to tell her story by using drawings that she made by herself (as she was an arts high school student). She used a total of 24 images, mostly in black and white (just one image contains some green and red colors), that in general are static but with some "pseudo stop-motion animation" as she incorporates elements to the same drawing to illustrate her narrative. There is only one image – number Eight that is a small video – of her drawing the teacher's "portrait". She also opted for not incorporating soundtrack music to the story, but only at the end

during the credits. Rather, she chose to focus on the story with using only her voice, with a very clear speech and an adequate pace, using only some sound effects (five in total, and one very meaningful silence that added some humor to her narrative).

Even though Adriana's drawings are "minimalist doodles" as she called them, she opted for this because she felt that photographs wouldn't have had the impact, "it was going to stay superficial", Adriana said. This means that, even though the conceptualization process was hard for her, she looked for something with more "depth" to tell her personal story.

She only required some assistance from us during the conceptualization step to delimit her script. Also, she said that one friend (also a girl with an artistic side) helped her with the storyboarding process. However, Adriana production was made all by herself as she has a good level of technical, oral and writing competences, as previously she was a student of an undergraduate program of Visual Communication in a different university in Barcelona.

Regarding the content, Adriana speaks about how her life was profoundly affected during those years by her performance in math class and her relationship with her teacher. She acknowledges that was not an excelled student in this subject and how her teacher instead of helping her, was being violent, by belittling her and putting her learning struggle in evidence in front of the class, amongst other violent attitudes. Also, she tells how, even though there were made some complaints by her and her parents, the school authorities didn't take action into changing things, making Adriana's situation worse for two whole scholar years[7] of crying and despair, until she managed to study enough to pass the final test and not to repeat the class and be able to go to arts high school.

Her story has a very clear "dramatic structure" (Ohler & Dillingham, 2004) with a beginning to action, a problematic situation, a change or climax and a final resolution, that makes her story easy to understand and follow. We believe that this clear dramatic structure was generated thanks to her previous reflective process. As she recalls in her interview (carried out in March of 2016), she told her story several times previously to different people[8], friends and family, repeating the "same" story over and over, trying to find sense to her situation and to find a solution.

But she didn't understand – until she made her digital story – that she was a victim of a clear case of school violence: an imbalanced teacher – student relationship. "It was very hard for me to detect the situation. And I really had a very bad time. Well, me and the other four 'pringaos' that had a hard time with mathematics"[9].

Even though she was not a small child but still a young teenager, we could see what Carolina Øverlien (2014) says regarding violence narratives: "[…] for many children the violence is incomprehensible and confusing, and that many of them have not been able to connect their feelings to the violence and the actors. From a psychological and developmental point of view, it is considered important that children are able to narrate potentially traumatic experiences such as domestic violence. Personal experience narratives are meaning-making units of discourse and are, as such, important in the construction of identity.

There was an "artificial moment" in Adriana's life when we asked her to create a PDS as an exercise where we moved her towards her own "autobiographical subjectivity" (Poletti, 2011) and where she had the necessity to tell her story in a different way as she always did (Demetrio, 1996) and there, she had the chance to reflect again and from a different point of view (as an adult and social education student) on her own past and actions and how even though she suffered violence to the point of recognizing being traumatized, she finally became an active agent in her life, changing it, learning from it and "healing" (Demetrio, 1996).

Hull and Katz (2006, p. 67) say that "stories provide people with cathartic outlets that help them make peace with upsetting events and resolve intrapsychological conflicts" and we can see this happened with Adriana when she says in her interview: "it [the PDS] helped me to clarify, to let out what I had inside and realize where it is (sic.), what had happened, and that, really understand a little in what point I am with my relationship with mathematics since I had this contact with this teacher. For example, at mathematics' level, it really had an impact in my self-confidence, which derived in other things. I have a phobia to mathematics that is not normal. […] To others? I don't

know […] I would try to say that you have to do everything that's in your hands to change that situation, and if you can't, at least transform it to protect yourself and realize that, beyond what anyone can say, you have your own self-conception, that for me it is worth more that whatever anyone could say about it"[10].

Towards the end of the video we could hear her voice saying: "I got and 8 and a half, she [the teacher] didn't congratulate me or made any commentary, but it was the same for me. That was the greatest satisfaction and finale that I could've had, the greatest demonstration for her and for me of been able to break the mold that she had thought for me"[11].

We can say that making her own PDS helped Adriana to generate a "turning point"[12], a change: her autobiography won't be the same as the experience now has an additional explanatory element, she wanted to retell her story again for letting other people know what it is to be treated as she was. "In storytelling, the process of re/considering and actively re/constituting stories through collective and internal dialogue, 'a sense of agency in the face of disempowering circumstances, is constructed" (Jackson, 2002, p. 15, in Darcy, 2008). If Adriana wouldn't have made this process her sense of agency, as student and as individual would have affected severely her sense of self. Now, she can offer her story to others in alike situations, for them to empathize with her and probably generate a similar "turning point".

5. Conclusion

We understand that one case study such as Adriana's "Esperanza o desesperanza" can only offer a glimpse of the kind of results we can get when using PDS as an educational and autobiographical tool. However, we expect that our larger study will provide a bigger picture on how PDS can serve as a tool for addressing violence and for generating nonviolent educational contexts.

There are several projects that try to address violence in schools and promoting nonviolent actions, however, in most of the cases there is a lack of reliable statistics, ad in-depth research as "tangible" means to provide useful information: often people is reduced to numbers and in many cases numbers, just as people don't speak out loud. Digital stories can function as a qualitative approach to understand and face these specific social problems.

The first results of the second experience at the UB with under-graduated students, have indicated us that there is still work to be done regarding the adaptation of the methodology in formal educational contexts that are not traditional settings for PDS practices, in order to guide, facilitate and even motivate the students into doing their digital stories and reaching their "turning points". Also, we understand that in traditional practices there are no pre-established narrative conditions such as we did in our three experiences. Still, with Adriana's story (and some of the other produced videos we are still analyzing, and that would also serve as additional case studies), we've come to know that it is possible to use the PDS methodology in this manner and that we can get effective and affective outcomes.

Nevertheless, our case sums up to the other experiences carried out around the world, where we can see and identify that within digital stories there are a series of exposed personal experiences and thoughts organized as autobiographical processes, but most important: there is a recognition of those personal voices and reflections and how they can "entangle" in other life stories, generating feedback that could lead to personal learning and change beyond a formal educational setting.

Podkalicka and Campbell (2010) say that a "crafted voice requires the application of skills and a critical awareness of oneself and an audience for understanding to occur". This happened with Adriana and her autobiographical digital episode, and we believe that when her video is published on line will generate resonance in other people's experiences and maybe will help others to generate their own personal reflections and "turning points". We will continue the work with the students and promote the creation of personal digital stories as a means not only for developing technologi-

cal skills or storytelling competences, but as an autobiographical tool within a new empathetic and agent-driven learning ecology.

Note

[1] This work and Meyer's own reflection about his personal and work processes (Some Background Thoughts) Available in:
http://pedromeyer.com/galleries/i-photograph/pag1.html.

[2] We include this acronym as in many of the reviewed articles they use it. From now on we will refer to the center with their latest name as SC.

[3] For further reading regarding this project: Reed, A., & Hill, A. (2010). "Don't keep it to yourself!": Digital Storytelling with South African Youth. *Seminar.Net. International Journal of Media, Technology, & Lifelong Learning*, 6(2) 268-279. Available in: http://www.seminar.net/images/stories/vol6-issue2/Reed_prcent_26HillDon_prcent_26_prcent_23039_prcent_3BtKeepIttoYourself.pdf. and also the Silence Speak online cases. Available in: http://www.storycenter.org/ss-case-studies.

[4] Youth Worx Media Project available in:
http://youthworxmedia.org.au/videos.html.

[5] Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual of the University of Barcelona. Miguel Herrero's uploads available in:
http://storytelling.greav.net/es/usuario/46/herreros-miguel.

[6] "Esta que veis medio asustada, medio estresada con interrogantes flotando encima de la cabeza soy yo, a mis 15 años, intentado (sin éxito) entender algo de lo que hay escrito en la pizarra en clase de matemáticas de tercero de la ESO".

[7] This violence situation continued with her sister having the same teacher and being an "extension" of Adriana, suffering some of the same violent cycle. Would be interesting that Adriana's sister could make her own PDS also, in order to make a comparison between the two narratives.

[8] As a reflection on continuing this kind of studies, it would be interesting to make a long study about the differences amongst each time an individual tells a story and what impact does it have in his or her individual self-narrative.

[9] "me costó muchísimo detectar la situación. Y realmente lo pasé muy mal. Bueno yo y los cuatro pringaos que también les costaban las matemáticas".

[10] "a mí me sirvió mucho para, para aclarar, para sacar también lo que llevaba dentro y para darme cuenta de dónde está, de lo que había pasado y que, o sea, realmente para entender un poco en qué punto estoy de mi relación, por ejemplo con las matemáticas, a partir de que tuve ese contacto con esa profesora, por ejemplo. Por ejemplo, pero a nivel a nivel de matemáticas, pero realmente incidió en tu seguridad personal, o sea, derivó en otras cosas, pero que yo le tengo una fobia a las matemáticas que no es normal. […] ¿Para los otros? No lo sé […] Yo sólo intentaría decir que si, que hagas todo lo que está en tus manos para poder cambiar esa situación, y si no, al menos transformarla para protegerte a ti y darte cuenta que, más allá de lo que te pueda decir, tú tienes una propia concepción de ti que, para mí vale mucho más que lo que puede decir ella".

[11] "Saqué un 8 y medio, no me felicitó ni me dirigió ningún tipo de comentario, aunque me dio igual. Esa fue la mejor satisfacción y final que hubiera podido tener, la mayor demostración para ella y para mí de haber logrado romper el molde que había pensado para mí."

[12] According to Bruner (1994, in Hull & Katz, 2006) a "turning point" is a "moment when peo-ple report sharp change in their lives" and "generate a connection between external events and internal awakenings, and agentive activity".

Bibliography

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.

Burguess, J. (2006). Hearing ordinary voices: cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. Continuum. *Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2), 201-214.

Carranza, J. (Ed.). (1994). *Etología. Introducción a la ciencia del comportamiento*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Darcy, A. (2008). Digital storytelling as transformative practice: Critical analysis and creative expression in the representation of migration in Ireland. *Journal of Media Practice*, 9(2), 101-112. Available in:
http://doi.org/10.1386/jmpr.9.2.101_1.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé* (1st. ed.). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Digital storytelling at a crossroads. Historical context for an ever-emerging genre (2014). In C. Gregori-Signes & A. M. Brígido-Corachán (Eds.), *Appraising digital storytelling across educational contexts*. Valencia: Universitat de Valencia.

Gallardo, C. A. (2002). Curso de teorías de la comunicación. México: Editorial Cromocolor.

High, S. (2010). Telling stories: a reflection on oral history and new media. *Oral History*, 38(1), 101-112. Available in:
http://doi.org/10.2307/40650320.

Hull, G. A., & Katz, M. L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81. Available in:
http://doi.org/10.2307/40171717.

Lambert, J. (2012). *Digital storytelling. Capturing lives, creating community*. (3rd. ed.) Berkeley: Digital Diner Press.

Life as narrative. Social Research (2004). *An International Quarterly*, 71(3) 691-710.

Londoño, M. G. (2013). *Relatos digitales en educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Lundby, K. (2008). Editorial: mediatized stories: mediation perspectives on digital storytelling. *New Media & Society*, 10(3), 363-371.

Matthews-DeNatale, G. (2008). *Digital storytelling: tips and resources*. Boston: Simmons College. Available in: http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Digital+Storytelling+Tips+and+Resources#0.

Montes, G. R. (2012). Teorías interpretativas del arte rupestre. *Tiempo y sociedad*, 9, 5-22.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Ohler, J. B., & Dillingham, B. (2004). *Telling your story. A guide to what a story work, regardless of medium*. Brinton Books.

Podkalicka, A., & Campbell, C. (2010). Understanding digital storytelling: individual "voice" and community-building in youth media programs. *Seminar.Net. International Journal of Media, Technology, & Lifelong Learning*, 6(2), 208-218. Available in:
http://seminar.net/index.php/volume-6-issue-2-2010/150-understanding-digital-storytelling-individual.

Poletti, A. (2011). Coaxing an intimate public: Life narrative in digital storytelling. *Continuum. Journal of Media & Cultural Studies*, 25(1), 73-83. Available in:
http://doi.org/10.1080/10304312.2010.506672.

Reed, A., & Hill, A. (2010). "Don't keep it to yourself!": Digital Storytelling with South African Youth. Seminar.Net. *International Journal of Media, Technology, & Lifelong Learning*, 6(2) 268-279. Available in: http://www.seminar.net/images/stories/vol6-issue2/Reed_prcent_26Hill-Don_prcent_26_prcent_23039_prcent_3BtKeepIttoYourself.pdf.

Rodríguez Illera, J. L., & Londoño, M., G. (2010). *Los relatos digitales como textos multimodales. Memorias 18 Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. El eBook y otras pantallas: nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

L’immagine rappresenta un particolare della dea alata (Metis?) sotto il trono di Zeus.
Nascita di Atena. Musée du Louvre, Atlas database: entry 5877.
© Marie-Lan Nguyen / Wikimedia Commons.