

PLURAL PERSPECTIVES

– 6 –

PLURAL PERSPECTIVES

Serie "I Manuali"

Direttrice / Editor

Caterina Benelli, *Università degli Studi di Napoli Federico II*

Comitato scientifico / Scientific Board

Marta Bosi, *docente*, Marianna Capo, *formatrice, docente Università degli Studi di Napoli Federico II*, Giulia Clemente, *coordinatrice pedagogica*, Marialisa Ermini, *psicoterapeuta, formatrice*, Monica Gijon Casares, *docente, Universitat de Barcelona*, Paola Guarducci, *psicologa*, Cristina Innocenti, *psicoterapeuta*, Maria Rita Mancaniello, *docente, Università degli Studi di Firenze*, Sara Moretti, *docente, formatrice*, Roberto Pecorale, *docente, formatore*, Alan Pona, *docente, formatore*, Teresa Ramunno, *docente, formatrice*, Luca Salemmi, *attore, formatore*, Isabella Tozza, *formatrice, progettista*, Andrea Valzania, *docente, Università degli Studi di Siena*.

PLURAL PERSPECTIVES

La collana editoriale *Plural Perspectives*, diretta da Caterina Benelli, nasce per tracciare i percorsi di **analisi**, di **azione** e di **restituzione** su storie di vita e spazi *ai margini*.

Sito web

<https://anthologydigitalpublishing.it/collana/plural-perspectives/>

Teorie, metodologie e pratiche
della ricerca auto-bio-grafica per le
professioni educative, scolastiche,
culturali e di cura

a cura di

Vanna Boffo
Caterina Benelli

ANTHOLOGY DIGITAL PUBLISHING

2024

Vanna Boffo, Caterina Benelli (a cura di)

Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura

© 2024 Authors per il testo

© 2024 Anthology Digital Publishing per la presente edizione



Questa opera è rilasciata secondo i termini della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). La licenza permette di condividere con qualsiasi mezzo e formato e di modificare l'opera, a condizione che ne sia menzionata in modo adeguato la paternità, sia fornito un link alla licenza e sia indicato se siano state effettuate delle modifiche.

Progetto grafico Anthology Digital Publishing, Montemurlo, Prato.



L'edizione digitale online è pubblicata ad **Accesso Aperto** su <https://anthologydigitalpublishing.it>

Anthology Digital Publishing | via Fratelli Buricchi 8 | 59013 Montemurlo, Prato
<https://anthologydigitalpublishing.it> | info@anthologydigitalpublishing.it

1a edizione 2024

ISBN 979-12-80678-38-6 [**print**]

ISBN 979-12-80678-39-3 [**online**]

Stampato per conto di Anthology Digital Publishing, da Logo s.p.a., Borgoricco, Padova | **Printed in Italy**

Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura / Vanna Boffo, Caterina Benelli (a cura di) — 1. ed. — Montemurlo, Prato: Anthology Digital Publishing, 2024. — 308 p.; 24 cm. — (Plural Perspectives; 6). — ISBN 979-12-80678-38-6.

URL <https://anthologydigitalpublishing.it/book/teorie-metodologie-e-pratiche-della-ricerca-auto-bio-grafica-per-le-professioni-educative-scolastiche-culturali-e-di-cura/>

DOI <https://doi.org/10.57569/979-12-80678-39-3>

SOMMARIO

INTRODUZIONE

Uno sguardo poliedrico al testo <i>Vanna Boffo e Caterina Benelli</i>	XI
--	----

PARTE PRIMA

Teorie e metodologie della ricerca auto-bio-grafica	1
---	---

CAPITOLO 1

Educazione degli adulti, cura, storie e comunità locali e digitali	3
--	---

Narrazione e ricerca autobiografica <i>Fabio Togni</i>	3
---	---

Le biografie nei colloqui per la rilevazione della domanda di formazione dei talenti <i>Francesca Torlone</i>	29
---	----

CAPITOLO 2

Metodi e strumenti per la ricerca autobiografica, biografica e narrativa	49
--	----

Epistemologia, metodo e strumenti nella ricerca biografica e autobiografica <i>Giovanna Del Gobbo, Francesco De Maria e Daniela Frison</i>	49
---	----

CAPITOLO 3

Ecologie narrative tra dimensione internazionale e interculturale	67
---	----

Leggere la natura per imparare a scriverla e a difenderla. Dall'eco narrazione, alla <i>green autobiography</i> <i>Duccio Demetrio</i>	67
--	----

I metodi narrativi per la sostenibilità inclusiva. La formazione nei processi di <i>engagement</i> comunitari <i>Glenda Galeotti</i>	77
--	----

CAPITOLO 4	
Storie, memorie, comunità e territori	93
Processi di narrazione e costruzione di comunità nella storia sociale dell'educazione. I luoghi come testimoni	
<i>Luca Bravi e Stefano Oliviero</i>	93
Andar per storie: per un'etica delle biografie	
<i>Caterina Benelli</i>	107
 PARTE SECONDA	
Pratiche della ricerca auto-bio-grafica	121
Facilitare i processi formativi per la promozione del benessere e il supporto personalizzato degli <i>Adult Learners</i> : una figura professionale innovativa in Alta Formazione	
<i>Debora Daddi, Dino Mancarella e Chiara Clemente</i>	123
 CAPITOLO 5	
Area socio-territoriale	143
Le narrazioni per il dialogo intergenerazionale e lo sviluppo delle comunità territoriali	
<i>Glenda Galeotti</i>	143
Prendersi cura delle memorie della comunità. Scrittura autobiografica e dialogo intergenerazionale in biblioteca	
<i>Cristina Bartoli</i>	153
Il facilitatore nel gruppo di scrittura autobiografica	
<i>Lisa Bellini</i>	165
Narrazioni, comunità, <i>employability</i> : turismo esperienziale per lo sviluppo sostenibile	
<i>Tessa Della Lunga</i>	173
Effetti della lettura nella relazione tra genitori e adolescenti e analisi personali sulla professione del libraio a seguito di una ricerca di tipo intergenerazionale	
<i>Elena Gerbino</i>	185
 CAPITOLO 6	
Area educativo-formativa	195
La formazione auto-biografica	
<i>Caterina Benelli</i>	195

Prendersi cura dei volontari e delle volontarie: il caso Sheep APS Onlus <i>Sara Aurigi</i>	201
Uno studio esplorativo sul ruolo di assistente educativa e tutor formativo: una ri-generativa postura professionale nel lavoro di cura tipicamente femminile <i>Samantha De Zanet</i>	209
La relazione e la cura: il benessere all'interno del gruppo di lavoro <i>Alessandra Manfredi</i>	217
Il Metodo Narrativo come processo di formazione personale e professionale. Ricerca con i partecipanti alla scuola estiva della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari <i>Maria Zaffira Secchi</i>	225
CAPITOLO 7	
Area socio-sanitaria	237
Curare la narrazione e la narrazione che cura <i>Fabio Togni</i>	237
I verbali del mercoledì. La scrittura professionale dell'educatore in un contesto sanitario: una rilettura dei verbali dell' <i>équipe</i> multiprofessionale in chiave narrativa e autobiografica <i>Carmelina Benati</i>	243
La cura di chi si prende cura. Cura, scrittura di sé e formazione <i>Michela Fanna</i>	253
L' <i>Housing</i> sociale e il ruolo dell'assistente sociale <i>Sara Fucile</i>	265
Filtrare i ricordi <i>Sonia Ribuoli</i>	277
NOTE BIOGRAFICHE SULLE AUTRICI E SUGLI AUTORI	287

INTRODUZIONE

UNO SGUARDO POLIEDRICO AL TESTO

Vanna Boffo e Caterina Benelli

La genesi del progetto editoriale e, ancor prima, del progetto del master in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* nasce dall'incontro di due contesti di formazione e di ricerca in ambito accademico ed extra-accademico: da una parte, il Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze e dall'altra, la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari (LUA). Un'esperienza di collaborazione fruttuosa che mette in condivisione – con un partenariato scientifico, siglato da una convenzione – un'istituzione accademica e un ente del privato sociale. Ma facciamo un passo indietro.

Il master mette le sue radici in tempi non sospetti e non recenti. Siamo, infatti, alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, quando avviene l'incontro di due maestri, Franco Cambi (già docente dell'Università di Firenze) e Duccio Demetrio (già docente dell'Università di Milano-Bicocca): una connessione scientifica che ha posto le basi per quello che è diventato, un ventennio dopo, il master *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti*.

Dopo la scommessa di Duccio Demetrio sulla formazione autobiografica in ambito accademico e attraverso la fondazione della LUA in ambito extra-accademico, anche l'area pedagogica dell'Università di Firenze, negli stessi anni, ha avuto la lungimiranza di credere e di impegnarsi sull'approccio autobiografico come dispositivo formativo e di ricerca attraverso il sostegno a lavori di tesi e dottorali che hanno condotto a interrogarci e ad analizzare – ancora oggi, sistematicamente e approfonditamente – la questione autobiografica.

Un incontro speciale a cui le Curatrici del volume hanno avuto l'onore di assistere e, a tratti, di accompagnare ed è qui, in questa sede editoriale, che viene restituito il valore degli insegnamenti iniziali che hanno germogliato per accrescere nuovi percorsi e ulteriori sentieri di ricerca.

La presenza di Duccio Demetrio all'interno del programma del master e del prodotto editoriale con una tematica dedicata alla questione

dell'ecologia narrativa conferma gli sviluppi della formazione e della ricerca auto-biografica verso nuovi ambiti scientifici e verso ulteriori opportunità di indagine.

Le continue ricerche in ambito interdisciplinare che utilizzano fonti autobiografiche ed ego-documenti dimostrano quanto sia importante approfondire e avanzare tali studi anche alla luce delle nuove emergenze sociali, culturali e pedagogiche.

Nell'elaborazione del volume sono stati presenti colleghe e colleghi che hanno affrontato sempre tematiche confinanti la ricerca autobiografica in ambito pedagogico, didattico, sperimentale e storico e che hanno contribuito all'esplorazione per un continuo sviluppo della questione narrativa ed autobiografica. Il gruppo di lavoro ha, dunque, portato all'interno del volume, sguardi poliedrici, un vero e proprio caleidoscopio sul tema della ricerca autobiografica. Ciò ha consentito uno scambio di saperi per una circolarità della conoscenza e un ampliamento della competenza della ricerca.

Le corsiste – dopo la scrittura dell'elaborato della tesi del master – sono diventate Autrici del progetto editoriale assieme a colleghi e colleghe che hanno offerto al volume uno sguardo ulteriore, un arricchimento all'analisi e alle riflessioni sulle pratiche autobiografiche. Inoltre, significativa è stata la collaborazione di assegnisti e dottori di ricerca del Dipartimento fiorentino che hanno supportato e accompagnato tutte le fasi della progettazione fino alla realizzazione del progetto editoriale¹.

In questo progetto tutti abbiamo appreso da tutti, reciprocamente, maieuticamente – per dirla con Danilo Dolci – e il progetto, prima didattico e poi editoriale, ha fatto da trama, da base solida per la costruzione di un approfondimento dove le Autrici e gli Autori si sono interfacciati curvando i propri territori di ricerca su questa tematica specifica e aprendo, così, nuove piste di riflessione, di ricerca e di pratiche professionali.

La Libera Università dell'Autobiografia, attraverso la collaborazione di alcuni docenti, si è trasferita nelle aule virtuali del master in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* dialogando – felicemente – con altri esperti dell'Università di Firenze su tematiche affini e di confine, mettendo in condivisione saperi formalizzati da venticinque anni di attività didattica e formativa, per aprire nuove strade e per attenzionare nuovi aspetti pedagogici. Un interscambio che si è rivelato linfa vitale per continuare a indagare sul tema della cura, della ricerca autobiografica per le professioni educative, di cura, scolastiche e culturali e per ampliare gli orizzonti della didattica e della ricerca.

¹ Un particolare ringraziamento va alla dottoressa Debora Daddi per la cura dedicata a tutte le fasi del progetto didattico, di ricerca, di tirocinio ed editoriale.

Infine, la scelta di pubblicare con la casa editrice Anthology Digital Publishing si inserisce a pieno titolo nel tema dell'attenzione della restituzione editoriale di tipo democratico, per tutti, affinché il volume diventi una risorsa di cura delle storie di vita in ambito professionale e personale.

Il testo è suddiviso in due parti, la prima è curata da Autrici e Autori esperti e docenti del master e la seconda da Autrici corsiste del master.

La prima parte è suddivisa in quattro capitoli che attraversano i moduli proposti durante la formazione:

1. *Educazione degli adulti, cura, storie e comunità locali e digitali*

Nel primo capitolo incontriamo due Autori: Fabio Togni, con un saggio dal titolo *Narrazione e ricerca autobiografica* e Francesca Torlone con un contributo dal titolo *Le biografie nei colloqui per la rilevazione della domanda di formazione dei talenti*. Due sguardi sulla narrazione nell'Educazione degli Adulti utili alla riflessione sulle teorie e metodologie auto-biografiche.

2. *Metodologie della ricerca autobiografica e biografica. Epistemologie, metodi e strumenti*

Il secondo capitolo realizzato da Giovanna Del Gobbo, Daniela Frison e Francesco De Maria, contiene un saggio su *Epistemologia, metodo e strumenti nella ricerca biografica e autobiografica*. Gli Autori restituiscono una riflessione sugli strumenti della ricerca in ambito qualitativo e, nella fattispecie, biografico ponendo ulteriori spunti di riflessione metodologica.

3. *Ecologie narrative tra dimensione internazionale e interculturale*

Il terzo capitolo è suddiviso in un primo contributo elaborato da Duccio Demetrio con un saggio su *Leggere la natura per imparare a scriverla e a difenderla. Dall'eco-narrazione, alla green autobiography*. Il secondo contributo è firmato da Glenda Galeotti su *I metodi narrativi per la sostenibilità inclusiva. La formazione nei processi di engagement comunitari*. Due punti di vista per riflettere sulla tematica dell'eco-narrazione e l'autobiografia e la dimensione dell'inclusione e della sostenibilità.

4. *Storie, memorie, comunità e territori*

Nel quarto ed ultimo capitolo gli Autori del primo contributo: Luca Bravi e Stefano Oliviero, elaborano un saggio su *Processi di narrazione e costruzione di comunità nella storia sociale dell'educazione. I luoghi come testimoni*. Il secondo contributo firmato da

Caterina Benelli mette in luce la questione della cura e dell'etica delle storie di vita con un saggio dal titolo: *Andar per storie: per un'etica delle biografie*.

La seconda parte è suddivisa in tre aree di ricerca, ognuna delle quali ha un'introduzione curata rispettivamente da tre docenti che hanno sviluppato ricerche auto-biografiche all'interno del percorso del master in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti*.

Nella prima parte troviamo l'area socio-territoriale introdotta da Glenda Galeotti. Le Autrici sono: Cristina Bartoli, Lisa Bellini, Tesa Della Lunga e Elena Gerbino.

Nella seconda parte evidenziamo l'area educativo-formativa introdotta da Caterina Benelli e le Autrici sono: Sara Aurigi, Samantha De Zanet, Alessandra Manfredi e Maria Zaffira Secchi.

Nella terza parte presentiamo l'area socio-sanitaria introdotta da Fabio Togni con la partecipazione delle seguenti Autrici: Carmelina Benati, Michela Fanna, Sara Fucile e Sonia Ribuoli.

L'auspicio è che il volume possa essere utile ai professionisti della cura, della scuola, dell'educazione e della cultura per poter operare sempre – e sempre più – con l'attenzione alla cura delle biografie, alle singolarità, alle differenze per procedere nella direzione dell'inclusività e nell'idea del valore assoluto di ogni storia di vita.

Parte prima

Teorie e metodologie della ricerca
auto-bio-grafica

CAPITOLO 1

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI, CURA, STORIE E COMUNITÀ LOCALI E DIGITALI

Narrazione e ricerca autobiografica

Fabio Togni

Come in ogni processo di scrittura, qualunque forma di attestazione assuma, all'avvio non è sempre chiaro quello a cui si addiverrà alla fine.

Lo stesso riguarda questo prodotto, che sistematizza, certamente, alcune idee e intuizioni dello scrivente, ma lo fa, come vedremo, maggiormente seguendo le regole complesse dell'*intreccio*, che hanno, almeno nelle loro intenzioni, la volontà di ingaggiare con il lettore un dialogo co-produttivo.

Tuttavia, come in ogni processo di scrittura che si voglia fregiare dell'aggettivazione di *teoreticamente accorto*, è utile fornire qualche indizio, per orientare il processo di significazione che si vuole condiviso con il lettore.

Quanto andremo a dire, dunque, parte da una considerazione: la narrazione è un processo che potremmo definire *naturale*, coerente con il processo del pensiero e, in quanto tale, tipico della persona umana. Tale evidenza si approfondirà, in chiave pedagogica, con la scoperta del valore *formativo* – e non primariamente *educativo* – della narrazione. L'abbrivio narratologico, poi, ci fornirà una serie di strumenti utili alla comprensione e all'analisi, ma anche alla diagnosi e alla progettazione educativa di percorsi che liberino tutto il potenziale della narrazione. Infine, cercheremo di mostrare come l'autobiografia sia non solo una delle tante forme dell'attestazione, ma *il* modo precipuo del processo di narrazione formativa.

Con questi indizi, avviamo questo percorso che speriamo fornisca, anche solo per via intuitiva, molti correlati che caratterizzano il vissuto di ciascuna persona umana, ivi comprese le persone dello scrivente e dei lettori di questo contributo.

1. *Autobiografia come opera e come esperienza*

L'autobiografia è oggi un vero e proprio genere letterario che è stato utilizzato in vari contesti, compresi quelli filosofici¹.

¹ In modo esemplificativo si veda K. Jaspers, *Autobiografia filosofica*, Napoli, Morano,

Infatti, soprattutto a partire dalla modernità – si può fare riferimento, ad esempio, a Cartesio con le sue *Meditazioni* e oltre – è sempre sorta l'esigenza nella riflessione filosofica di avere una dimensione autobiografica e, per certi versi, autoriflessiva, connettendo gli aspetti dell'esperienza di ricerca del sé, il metodo della scrittura e la teoria.

Esistono naturalmente dei precedenti bibliografici. Basti citare le famose *Confessioni* di sant'Agostino², che, oltre a offrire una serie di informazioni utili ai biografi per ricostruire le vicende di questo grande filosofo del IV secolo, sono un testo sostanzialmente teoretico poiché affrontano tematiche di natura filosofica e teologica. E non mancano esperienze più vicine in termini cronologici e di taglio pedagogico. Lo stesso Rousseau si impegnò nella scrittura di un'autobiografia³, anche in questo caso autoriflessiva e confessionale, che ripercorre gli snodi biografici fondamentali della figura di questo grande illuminista, *exemplum* del pedagogo e di colui che riflette sulle questioni dell'educazione.

Il tema dell'autobiografia, oltre agli aspetti immediatamente referenziali e al suo valore materiale in quanto documento (*Biodata*)⁴, rappresenta, dunque, una *questione filosofica* per due ordini di fattori.

In primo luogo, investe la relazione tra *autore* e *opera*⁵, tema caro alla riflessione idealistica che, da Hegel a Croce, ha cercato di indagare questo rapporto nel campo eminente e paradigmatico dell'arte, giungendo alla netta complicazione tra il produttore e il prodotto. Era enfatizzata l'importanza della mente e dei concetti astratti nella creazione artistica. Secondo questa prospettiva, l'opera d'arte non era solo una rappresentazione materiale, ma piuttosto un'espressione dell'idea o dello spirito dell'artista.

Per gli idealisti, l'artista era considerato un interprete e un veicolo di idee universali attraverso la sua creatività. L'opera d'arte diventava, così, un mezzo attraverso il quale l'artista comunicava le sue concezioni più profonde sulla realtà e sulla vita umana. In questo contesto, l'opera d'arte non era semplicemente il prodotto di un'abilità tecnica, ma piuttosto un'emanazione dell'animo e della visione dell'artista. Il rapporto tra l'artista e la sua opera era, quindi, intrinseco e rifletteva la connessione tra

1977 (ed. orig. 1969), in cui l'autore attraverso un andamento autobiografico mostra il profilo trascendente del pensiero e la sua connessione con la riflessività teoretica.

² Agostino, *Le confessioni*, a cura di C. Carena, Roma, Città Nuova, 2000.

³ J.-J. Rousseau, *Le confessioni*, a cura di G. Cesarano, Milano, Garzanti, 2006.

⁴ R. Diana, *Scritture della vita fra biografia ed autobiografia: un excursus bibliografico*, Napoli, Liguori, 2003.

⁵ M. Carboni, *Il genio è senza opera. Filosofie antiche e arti contemporanee*, Milano, Jaca Book, 2020.

l'individuo e l'assoluto, tra il soggetto e l'oggetto. Nell'idealismo, l'opera d'arte non era solo un oggetto estetico, ma anche una forma di conoscenza e di espressione della realtà interiore dell'artista⁶. Enfatizzando la dimensione spirituale e concettuale dell'arte, l'idealismo sottolineava il ruolo dell'immaginazione e della creatività nella formazione della cultura e della società. Lo stesso valeva per l'opera filosofica, soprattutto se questa aveva una configurazione autobiografica. Essa rappresentava la traccia di un percorso di rivelazione dello Spirito e dell'Idea, al di là delle esplicite rivelazioni narrative e biografiche. Il processo autobiografico era dunque un processo filosofico.

In secondo luogo, riguarda il *tipo* preciso di opera. L'opzione autobiografica nella teoresi e nella speculazione rappresenta essa stessa una scelta metodologica rivelatrice di un approccio alla riflessione filosofica, frutto di una predilezione per le forme della mediazione soggettiva rispetto all'apprensione immediata della realtà e della verità⁷. La diffusione in epoca moderna di tale approccio al filosofare mostra, infatti, questa preminenza del soggetto e delle sue rappresentazioni rispetto all'oggetto e questo primato della cogitazione soggettiva, come via principale della certezza e della verità.

Il corollario più evidente di queste due considerazioni è naturalmente il profilo esistenzialista e cognitivista che l'approccio autobiografico alla riflessione filosofica porta con sé. Il processo autobiografico è considerato un processo e una *pratica* di scoperta di sé, di indagine mediante il *prodotto* intorno al *produttore*, attraverso il *medium* poetico della scrittura. Non solo la filosofia ha un profilo autoriflessivo, ma l'autoriflessività filosofica dell'autobiografia ha come obiettivo la formazione del sé e la sua attestazione. Questo fa dell'autobiografia non solo un prodotto, ma un'*esperienza* della verità.

La formazione, sinteticamente, ha a che fare con il processo di presa di forma che investe la vita di ciascuna persona umana, che attraverso le vicende e le esperienze dell'esistenza costruisce progressivamente se stessa, adattando le proprie potenzialità e attuandole nella vita concreta. L'educazione, invece, è l'insieme di tutti quei dispositivi culturali, sociali e ambientali che, in modo formale, non formale e informale, attivano il processo soggettivo di presa di forma⁸.

⁶ G. Gentile, *La filosofia dell'arte*, Brindisi, Trabant, 2016.

⁷ P. Ricoeur, *Riflession fatta. Autobiografia intellettuale*, Milano, Jaca Book, 1998 (ed. orig. 1995).

⁸ G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: playdoier per una distinzione nell'unità*, in Id. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, identità, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018.

Tutte queste considerazioni ci avvicinano al tema generale della narrazione formativa.

2. *Dinamica educativa e formativa della narrazione*

Quando si parla di narrazione e ci si riferisce a quel tipo particolare di narrazione che è l'autobiografia, ci si approccia a questo tipo di costruito attraverso due livelli di fruizione e di senso fondamentali.

In primo luogo, ci si avvicina a un livello di tipo *funzionale-educativo*, che risponde sostanzialmente alla domanda: in che modo la narrazione ha un effetto formativo? E quali sono i contenuti educativi che emergono all'interno delle narrazioni? È il livello che viene utilizzato, appunto in modo funzionale, per ottenere dei risultati attraverso l'esercizio delle cosiddette *narrative skills* da parte di persone che incarnano in loro stesse il ruolo educativo. Questi educatori, attraverso processi narrativi, auto-narrativi, autobiografici, facendo leggere testi scritti o facendo vedere testi visuali, cercano di stimolare un processo educativo, usano le narrazioni come catalizzatori del processo formativo. Unitamente a questo tipo di intento, c'è anche un intento didascalico ed esplicativo per cui si utilizzano documenti narrativi per insegnare concetti, per spiegare cose, per trasmettere valori, per attivare risorse dal punto di vista concreto che ottengano specifici risultati.

Esiste poi un secondo livello, che è un grado che potremmo definire *strutturale-formativo*, che ha a che fare con l'epigenesi delle persone umane, cioè con la loro dimensione essenziale, intima o, per dirla con un unico termine dalla lunga tradizione filosofica, con la loro *natura*. Questo secondo livello appartiene alla dimensione formativa, data la premessa iniziale, mentre il primo livello appartiene alla dimensione dell'educazione. Risponde alla questione per la quale si cerca di indagare se la formazione abbia essa stessa una struttura narrativa e si costruisca attraverso i medesimi meccanismi della narrazione. Detto in altri termini, cerca di indagare come la persona umana abbia intrinsecamente una struttura narrativa. O ancora, di come la dimensione narrativa che caratterizza la persona umana possa in qualche modo essere portata alla luce e diventare, attraverso il livello funzionale, educativa.

Questi due livelli, separati solo per via didascalica, dal punto di vista concreto si intersecano molto profondamente tra di loro. Infatti, si possono usare narrazioni e strategie autobiografiche, ottenendo effetti educativi, solo perché la persona umana ha una forma narrativa e la sua dimensione autobiografica si confà ed è coerente, ed è analogicamente connessa, con la dimensione della sua formazione.

La narrazione come esplicazione del processo formativo è importante non tanto e non solo per la cosa narrata, ma per il processo narrativo che

è esso stesso significativo in quanto descrittore del percorso di formazione. Quindi, dal punto di vista pratico, si può pensare e immaginare di utilizzare diverse narrazioni, anche di tenore o tono differente, e ottenere ugualmente dei significati molto positivi, perché è la persona umana che, inserita all'interno del processo educativo-narrativo, mobilita sé in modo unico e irripetibile. Dunque, in termini generali, non esiste una gerarchia che individui narrazioni più o meno significative: quello che conta è utilizzare strategie narrative e autobiografiche perché, appunto, la persona umana stessa ha una struttura di tipo narrativo.

Questo solleva, ad esempio, dalla necessità meramente materiale e oggettivistica di andare alla ricerca delle narrazioni perfette perché, come avremo modo di vedere, la verità non sta nel testo, ma si nasconde, piuttosto, nella relazione unica e irripetibile che la persona umana instaura con quel testo, qualunque forma esso assuma.

3. *Anatomia formativa della narrazione in quanto azione*

Ma che cos'è la narrazione? È l'*azione* intenzionale e procedurale connessa al racconto di una storia vera e propria o, semplicemente, di una serie di eventi, caratterizzati da sequenzialità e interconnessione. Riguarda la trasmissione di esperienze, costrutti e concetti o, semplicemente, informazioni mediante l'utilizzo di un *medium* che può essere verbale, testuale, visivo o altro, con l'obiettivo di comunicare un significato, suscitando emozioni, richiedendo un coinvolgimento empatico dell'ascoltatore. L'agire narrativo può configurarsi in forma orale, scritta, visuale, ma può riguardare anche la comunicazione prossemica e non verbale, come nella performance teatrale.

Gli obiettivi dell'agire narrativo possono essere diretti o indiretti, possono, cioè, riguardare specifiche intenzioni (intrattenere, persuadere, ma anche educare), ma possono interessare anche dimensioni più profonde e indirette che rimangono implicite talvolta anche allo stesso narratore. È il caso, ad esempio, della funzione empatica della narrazione, o della conservazione del patrimonio immateriale della memoria, dell'esperienza che è alla base dei processi di costruzione culturale mediante trasmissione e tradizione (dal latino 'tradere' inteso come 'consegna', 'rivelazione', ma anche, in modo oppositivo-negativo legato all'affermazione anche violenta di un gruppo su un altro, 'tradimento').

La narrazione è, dunque, a livello fontale una vera e propria azione e proprio questo statuto ne evidenzia la componente costitutiva rispetto alla persona umana.

Inoltre, l'agire narrativo è coincidente nei suoi processi e nelle sue forme all'agire riflessivo. Secondo Aristotele, infatti, il pensiero stesso ha una struttura narrativa, che si sostanzia e si realizza nel *logos*, inteso come

capacità razionale. Per altro i termini *razionale* e *relazionale* hanno una comune derivazione etimologica, tanto da permetterci di affermare che tutto ciò che è razionale è relazionale, e viceversa. La ragione, secondo la filosofia classica, altro non è se non la capacità di trovare relazioni laddove apparentemente esse non si manifestino, attivando processi di significazione⁹ mediante storie. Dunque, la ragione produce un discorso che ha forma narrativa. Per questo «spiegare perché qualcosa è accaduto e descrivere ciò che è accaduto coincidono. Un racconto che non riesce a spiegare è meno di un racconto; un racconto che spiega è un racconto puro e semplice»¹⁰.

In entrambi i casi, quello del pensare e quello del narrare, ci si trova di fronte a un processo razionale, intenzionale, libero e, per questo, responsabile.

A questo riguardo, infatti, da Tommaso d'Aquino in poi, istruito dalla definizione di atto che era stata fatta da Aristotele¹¹, è possibile distinguere tra *actus homini* e *actus humanus*.

Mentre il primo si riferisce all'*atto dell'uomo*, in quanto mammifero della specie umana, inteso come comportamento, che si verifica a livello fisico-fisiologico, in modo quasi meccanico, come risposta a uno stimolo sensoriale esterno (si pensi alle emozioni primarie) senza coinvolgimento della dimensione razionale o della coscienza o dell'autocoscienza della persona umana – è il caso delle pulsioni bio-fisiologiche o fisiologiche elementari, ma anche di quelle psichiche –, il secondo è un *atto umano*, cioè *suo proprio* in quanto 'persona umana'. Quest'ultimo, infatti, coinvolge la volontà – in cui l'intenzionalità e la libertà si coniugano – e la ragione. Questo tipo di atto, proprio perché caratterizzato dalla consapevolezza e dalla libera scelta della persona, che agisce in conformità con la sua natura razionale e morale, è definibile come azione vera e propria¹².

Venendo alla concettualizzazione pedagogica, è possibile affermare che l'educazione vera e propria può interessarsi e favorire gli atti umani, gli unici capaci di sollevarci dalla meccanicità, dall'accidentalità e dall'oc-

⁹ E. Berti, *Le ragioni di Aristotele*, Bari, Laterza, 1989.

¹⁰ P. Ricoeur, *Tempo e racconto. La configurazione del racconto di finzione*, Milano, Jaka Book, 2008 (ed. orig. 1984), p. 223.

¹¹ G. Reale, *Il concetto di "filosofia prima" e l'unità della Metafisica di Aristotele*, Milano, Vita e Pensiero, 1994.

¹² Si veda Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 18-21, in particolare, e in generale q. 6-21. Queste questioni trattano ampiamente la legge divina, la legge naturale, la coscienza, la volontà e la libertà umana, fornendo il contesto per la distinzione tra atti umani e atti dell'uomo. Per un approfondimento, si veda G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 259-263.

casionalità degli atti dell'uomo, che al massimo possono essere oggetto di azione vera e propria nella forma del loro disciplinamento.

L'agire riflessivo e l'agire narrativo possono, dunque, avere un interesse pedagogico non tanto per la loro meccanicità, ma per il fatto di essere atti pienamente umani. La narrazione, intesa come azione, libera tutte le sue potenzialità educativo-formative quando vengono rispettate le condizioni dell'agire umano, in particolare, quando viene favorita e propiziata la libertà, permettendo che essa sia responsiva e offrendo la possibilità di essere cognitivamente vissuta, così da rendere conto delle decisioni che sono state prese.

Inoltre, quando è possibile riverberare l'intenzionalità, non tanto come intenzione, che è un'idea e un semplice contenuto mentale, ma come l'intenzionalità descritta dalla *Fenomenologia*, ovvero la capacità di muovere se stessi nella direzione di qualcosa¹³. Infine, quando la narrazione e ogni azione educativa liberano tutte le loro potenzialità in modo razionale, ossia quando sono relazionali, costruendo legami e generando connessioni sensate, collegando con ciò che è precedente e successivo, così come con la situazione concreta in cui vengono vissuti.

Si tratta, in sostanza, di favorire il rispetto delle tre forme di razionalità fondamentali secondo la tradizione classico-aristotelica:

- la razionalità teoretica,
- la razionalità tecnica e
- la razionalità pratica, o *phronetica*¹⁴.

Solo in queste condizioni la narrazione rivela il suo statuto di azione vera e propria e «realizza quello che dovrebbe fare».

4. Fisiologia formativa della narrazione

Come giustamente sottolineato da Austin, «le parole fanno cose»¹⁵.

Nella sua teoria degli atti linguistici, Austin non si è limitato a esaminare l'effetto *locutorio* e *illocutorio* delle parole, ma ha anche descritto le sfumature e gli effetti di queste. È proprio il valore *performativo* e costruttivo del discorso e della narrazione che meglio illustra il potere trasformativo delle parole e ne sottolinea il significato formativo in contesti

¹³ A. Bonfiglio, *L'intenzionalità incarnata: verso una teoria tra filosofia e neuroscienze*, Roma, Aracne, 2012.

¹⁴ E. Berti, *Le ragioni di Aristotele*, cit., pp. 114 e ss.

¹⁵ J.L. Austin, *Come fare cose con le parole. Le "William James Lectures" tenute alla Harvard University nel 1955*, Genova, Marietti, 1987.

professionali. Spesso sono le parole che si scambiano in una relazione educativa a guidare le persone coinvolte in quell'interazione verso una conformità – nel senso etimologico del termine – al sistema di riferimento o all'organizzazione in cui operano, creando sistemi di riferimento e valori condivisi e mettendo in atto pratiche in nome dell'appartenenza e della condivisione¹⁶. A volte questo processo è pacifico e spontaneo, altre volte è polemico; può essere semplice in certi casi, ma più spesso è complesso. Tuttavia, è inevitabile.

Pertanto, al di là della semplice descrizione, sono gli atti linguistici nella loro performatività a dare forma al percorso di crescita e cambiamento in ogni fase dell'esperienza individuale. Inoltre, contribuiscono alla costruzione degli immaginari sociali e giocano un ruolo cruciale nelle costruzioni sociali di genere e comportamento sessuale¹⁷. In particolare, gli studi linguistici italiani hanno evidenziato come gli atti performativi si collocano sulla soglia tra *poiesis* (il fare) e *praxis* (l'agire), dimostrando che il linguaggio non si limita a produrre un semplice discorso materiale, ma svolge la funzione di *attestare* la persona umana, contribuendo a plasmarla al di là di ogni riduzionismo materiale¹⁸.

Sarebbe più preciso affermare che il valore performativo del linguaggio, con la sua natura paradigmatica, facilita il riconoscimento e l'attivazione della transizione dalla dimensione *poietica* alla dimensione *pratica*, stimolando processi di rielaborazione cognitiva e di senso. Questo fenomeno è osservabile nei discorsi e nel linguaggio¹⁹, anche nei contesti professionali, confermando che, nelle professioni – ma in generale in ogni altra esperienza e azione – è *fondamentale la narrazione di ciò che si è fatto*, ben oltre l'azione stessa. Questo principio sostiene uno dei concetti basilari delle teorie narrative in educazione: la persona si forma narrando, e la narrazione rappresenta un percorso quasi necessario e metacognitivo per l'affermazione dell'agire personale.

Pertanto, rivolgere l'attenzione all'agire narrativo, considerando i suoi effetti performativi e il suo ruolo nella *significazione* è estremamente importante per una riflessione pedagogica che voglia costruirsi in modo semiotico, riconoscendo la natura narrativa del pensiero e il profilo autobiografico della formazione.

¹⁶ V. Boffo, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2020), pp. 27-51.

¹⁷ J. Butler, *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, in «Theatre Journal», 40 (1988), n. 4, pp. 519-531.

¹⁸ F. Lo Papiro, *Aristotele e il linguaggio. Cosa fa di una lingua una lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

¹⁹ P. Virno, *Grammatica della moltitudine*, Roma, Derive Approdi, 2002.

Due esempi, per comprendere meglio.

Si consideri innanzitutto l'effetto estremamente positivo, in termini psichici, della narrazione di situazioni problematiche. Quando queste situazioni sono vissute, ma non elaborate semanticamente, possono generare vissuti interiori disfunzionali, causando scompensi, disagi e ansie. Tuttavia, una volta trasformate in una storia, queste situazioni si ridimensionano in termini di grandezza e peso interiore, e l'elemento drammatico e talvolta tragico che le caratterizza si normalizza. È proprio il valore terapeutico e curativo delle autobiografie che realizza la performatività dell'agire narrativo. Infatti, le cose, diventando racconto, diventano realtà e conferiscono significato alle esperienze. Tuttavia, questo processo può avvenire sia nel bene che nel male.

Si consideri ora, in contrasto con l'esempio precedente, il pettegolezzo. Tale pratica crea una realtà che può essere distorta rispetto alla realtà effettiva, ma la rende comunque concreta. Il pettegolezzo, che rappresenta una forma di narrazione obliqua, spesso avviene in assenza del diretto interessato e alle sue spalle, costituendo una sorta di contro-narrazione che, sebbene deprecabile e moralmente equivoca, evidenzia il potere performativo della narrazione.

Il valore performativo della narrazione manifesta, alla sua base, la natura intrinsecamente intenzionale dell'agire narrativo. Il concetto filosofico di intenzionalità²⁰ è stato ampiamente studiato dalla corrente fenomenologica di Husserl. Si tratta, tra le altre, della capacità di conferire alle cose il significato che dovrebbero avere. L'azione narrativa spinge la persona umana verso quei significati specifici e peculiari che vengono chiamati *significati*. Questi ultimi sono il risultato della narrazione stessa, poiché l'azione narrativa ha per natura l'obiettivo di attribuire e generare significati.

Infatti, affinché si possa liberare appieno il potenziale formativo della scrittura biografica²¹, sia a fini personali sia professionali, è essenziale recuperare il concetto noto in semiotica come principio di *agency* e, come abbiano testé evidenziato, nella tradizione filosofica della fenomenologia husserliana, come *intenzionalità*. Ogni storia e ogni evento, infatti, si sviluppano in base a una volontà (livello dell'*intenzione*), generano una decisione (livello della *libertà*) e vengono messi in atto, orientando l'azione (livello dell'*intenzionalità*), dando origine ad azioni concrete (livello dell'*attuazione*). Questo concetto riflette quanto descritto da Meister come «progetto di significazione»²².

²⁰ P. Luzi, *Intenzionalità e trascendenza: il pensiero di Husserl e Heidegger*, Roma, Carocci, 2010.

²¹ D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012.

²² J.C. Meister, *Computing Action: A narratological Approach*, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 2003.

L'azione narrativa e la pratica narrativa, dunque, sono azioni che identificano come fine precisamente la *significazione*.

Esistono molti studi intorno al processo della significazione che riguardano, ad esempio, la cosiddetta *sense-making structure*²³ e risultano illuminanti sulla peculiarità umana di questo processo, che si mostra come precursore del processo narrativo. Tale struttura è un descrittore che, oltre a mostrarsi come modello esplicativo, descrive il processo, se non addirittura i presupposti sistemici, attraverso i quali la persona umana nel suo funzionamento cognitivo – che potremmo definire, non senza equivoci, *quasi-naturale* – organizza informazioni, esperienze, idee, costrutti e concetti per derivare significato o senso da esse. In altri termini, sarebbe una forma di strutturazione e comprensione del mondo intorno a noi, che può coinvolgere l'analisi di dati, la riflessione su esperienze personali, l'interpretazione di informazioni, mediante, talvolta, inferenze e intuizioni, al fine di trarre conclusioni e, soprattutto, prendere decisioni. La persona umana ha necessità di un *framework cognitivo*, altresì conosciuto con l'espressione *orizzonte di senso*, che aiuti a creare ordine e significato nel caos delle informazioni e delle esperienze quotidiane.

Tale processo è rinvenibile anche in quel peculiare prodotto umano che ha il nome di *conoscenza ingenua*²⁴. Quest'ultima, nota anche come *conoscenza pre-scientifica* o *conoscenza comune*, si riferisce a un'iniziale forma di apprensione e comprensione del mondo, che le persone umane acquisiscono attraverso esperienze quotidiane, osservazioni e interazioni informali con l'ambiente circostante. Questo tipo di conoscenza, presente in tutte le età della vita, si basa su percezioni personali, senso comune e intuizioni, piuttosto che su principi scientifici o teorie elaborate, che i

²³ Il concetto di *sense-making structure* è un termine che deriva dalla teoria dell'organizzazione e si riferisce ai modi in cui le persone interpretano e danno significato alle informazioni e alle esperienze. Questo concetto non è legato a un singolo studioso specifico, ma è stato ampiamente studiato e discusso da diversi accademici e ricercatori nel campo della psicologia, della sociologia, della comunicazione e dell'organizzazione. Tra gli studiosi che hanno contribuito significativamente allo sviluppo del concetto di *sense-making structure* ci sono Karl Weick e Brenda Dervin. Karl Weick, ad esempio, è noto per il suo lavoro sulla teoria del *sense-making* e ha esplorato come le persone creino significato dalle loro esperienze attraverso processi di interpretazione e contestualizzazione (K.E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1997, ed. orig. 1995). Brenda Dervin ha sviluppato la *Sense-Making Methodology*, un approccio che cerca di comprendere i processi di senso attraverso lo studio delle strategie di ricerca e delle pratiche di informazione delle persone (J. Foreman, L. Wernet [Eds.], *Sense-Making Methodology Reader: Selected Writings of Brenda Dervin*, London, Hampton Press, 2003).

²⁴ D. Kahneman, A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

contesti formali dell'apprendimento contribuiscono a rettificare e invernare. La conoscenza ingenua può essere limitata, incompleta, addirittura inaccurata e fantasiosa, poiché non è stata sottoposta a un'analisi critica o a un'esplorazione approfondita. Tuttavia, oltre a essere un punto di partenza importante per il processo di apprendimento, avendo una configurazione, molto spesso, narrativa e influenzando, talvolta e purtroppo, la stessa comprensione e interpretazione delle informazioni più formali o scientifiche, è rivelativa dell'insostenibile necessità che la persona ha di agire in un contesto sensato di significati.

Dunque, c'è una cosa che la persona umana non riesce a sopportare: l'insensatezza e la mancanza di significato. Piuttosto costruisce conoscenze ingenui, raccontandosi storie e generando narrazioni anche autobiografiche, che colmino l'insensatezza.

Tutte le persone umane attivano processi narrativi perché inguaribilmente alla ricerca di strutture di significato²⁵.

Ma non solo.

Dando un significato alla realtà, la persona umana dà un significato a se stessa, dandosi una forma. Cos'è la formazione se non la modalità attraverso la quale l'essere umano si fa esso stesso testo, costruendo, cioè, di se stesso una storia? Attestandosi, la persona umana dirige se stessa, muovendosi verso il cambiamento.

Proprio questa dimensione originaria è la base e la condizione di possibilità dell'efficacia educativa delle strategie narrative e auto-narrative.

5. *Eziologia dell'efficacia educativa della narrazione*

Tutti gli argomenti che abbiamo trattato finora sono fondamentalmente interconnessi.

La caratteristica distintiva che ci contraddistingue come esseri umani va oltre la nostra essenza di semplici mammiferi o animali appartenenti alla specie umana. Noi siamo, certamente, *individui* unici e irripetibili, ciascuno con caratteristiche che ci distinguono dagli altri. Non siamo solamente uomini, ma anche, secondo la nostra tradizione continentale e indoeuropea, *persone* umane.

Preventivamente, per comprendere quest'ultimo termine, è importante sottolineare il contesto di comprensione 'continentale' e 'indoeuropeo', poiché in inglese, lingua di matrice celtica, il termine *person* non corrisponde esattamente alla nostra concezione di 'persona', bensì si avvicina di più a 'individuo', opposto di *people*, indicando l'unità all'interno della massa.

²⁵ G. Mininni, *Fondamenti della significazione*, Bari, Dedalo, 1977.

Il concetto storicamente più prossimo a quello di ‘persona’ è quello di *personalità giuridica* – in quanto portatore di diritti e doveri –, sviluppato nel contesto latino.

Il termine ‘persona’²⁶, del resto, richiama una caratteristica peculiare dell’uomo, identificando in modo unico il suo volto. Il termine stesso deriva dall’etimologia che lo associa alla parola ‘maschera’. Viene, infatti, dal latino *per-sonare*, che significa ‘suonare attraverso, con forza e intensità’. Questo è legato alla forma peculiare delle maschere utilizzate nell’azione scenica, che avevano una cavità nella bocca per amplificare la voce dell’attore. Le maschere svolgevano la funzione di amplificare la voce e, allo stesso tempo, di svelare l’identità del personaggio, mentre coprivano l’identità dell’attore. Nelle rappresentazioni teatrali classiche, fino alla commedia dell’arte, infatti, gli attori erano per lo più uomini, in quanto il mestiere dell’attrice era considerato poco onorevole e, spesso, assimilato a quello delle meretrici. Solo a partire dal 1800 le donne sono state integrate nel mondo teatrale in modo più ampio. Le prime donne ad apparire sul palcoscenico furono introdotte già nel 1600, ma il ruolo ha iniziato a guadagnare riconoscimento pubblico e rispetto, uscendo dallo stigma, solo a partire dal 1800. Le maschere, dunque, avevano un ruolo fondamentale nel permettere al pubblico di identificare i personaggi interpretati dagli attori.

La simbologia della maschera è interessante poiché richiama il gioco tra svelare e velare alternativamente le identità del personaggio e dell’attore, mostrando l’ambivalenza e la complessità dell’essere umano.

Inoltre, la maschera è una rappresentazione del volto. In greco, *pros-ō-pon* (‘davanti al cranio, al succo della vita’, la maschera del cranio, in senso figurato) significa, infatti, ‘faccia’. È un esempio di *sineddoche*, figura retorica che usa una parte per descrivere il tutto.

Le strategie educative e formative possono avvalersi della narrazione per attivare processi formativi, poiché l’uomo è caratterizzato dalla struttura di significazione, e la narrazione si adatta perfettamente a questo bisogno di significato.

Questo concetto è implicito nel termine ‘persona umana’, un concetto ampio e complesso, che si manifesta attraverso una serie di dualità e ambivalenze, di velamenti e rivelazioni, che descrivono la complessità dell’essere umano, il suo offrirsi e al contempo il suo ritrarsi.

Il *personare* – così come la persona – richiama la *struttura di rimando* (una sorta di metafora) ben esemplificata dalle campane di Manzoni nei *Promessi sposi*²⁷. Presagio e promessa risuonano in lontananza, creando

²⁶ P. Gire, *Pour une métaphysique de la personne. Qu’est est-ce que la personne humaine?*, in «Revue d’éthique et de théologie morale», 195 (1995), n. 1, pp. 13-27.

²⁷ A. Manzoni, *I promessi sposi*, a cura di G. Bezzola, Milano, BUR, 2017.

un senso di angoscia – le campane di San Simpliciano del capitolo XXXV – in un misto di nostalgia e speranza – le campane della Valsassina udite da Renzo nel capitolo XXXVI – e richiamano, in una logica di *supplemento*²⁸, verso qualcosa di intimo e al contempo eccedente.

Alcuni, non a caso per il suo valore narrativo, fanno risalire il termine ‘persona’ al mito di Persefone, grecizzazione dell’etrusco *Persepona*. Questo mito racconta, primariamente, dell’alternanza delle stagioni, ma, in seconda battuta, riflette sull’attrazione erotica verso la morte, poiché Persefone si innamora di Ade, il re del Regno dei morti, suo zio.

Questo racconto, che, per certi versi, metaforizza la persona umana, riflette la complessità dell’essere umano, le sue ambiguità e dualità, caratteristiche che si riverberano anche nell’agire autobiografico. Infatti, anche nel processo narrativo, nel suo dispiegarsi funzionale e nei suoi effetti epigenetici e formativi, incontriamo una serie di ambivalenze e complessità, che ci invitano e costringono a un approccio dinamico e dialettico, senza elementi fissi, imponendo una continua negoziazione tra vari aspetti che sottendono i processi narrativi.

6. Morfologia dell’agire narrativo

La narratologia si avvale di una serie di categorie e costrutti che hanno una funzione sia descrittiva sia prescrittiva, rispetto alla narrazione. In molti casi, tali descrittori hanno una natura duale, dialettica e complementare, risultando molto utili per lo sviluppo della ricerca intorno alle narrazioni autobiografiche. Scegliamo di proporre alcuni per il loro valore paradigmatico, per il loro significato esplicativo e per la loro efficacia in termini di ricerca autobiografica e narrativa e di progettazione di strategie educative mediante la narrazione.

6.1 *Fabula e intreccio*

È il caso della coppia forse più famosa, quella di *fabula* e *intreccio*, che è stata studiata dagli strutturalisti e ha avuto una sistematizzazione definitiva in Algirdas Julius Greimas²⁹, nonché un’acuta e, forse, definitiva organizzazione, in sede ermeneutica, in Umberto Eco³⁰. All’interno della narrazione, in generale, e delle narrazioni autobiografiche, in particolare,

²⁸ J. Derrida, *Della Grammatologia*, a cura di G. Dalmasso e S. Facioni, Milano, Jaca Book, 2020 (ed. orig. 1967).

²⁹ A.J. Greimas, *Sémantique structurale: Recherche de méthode*, Paris, Larousse, 1969.

³⁰ U. Eco, *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979.

possiamo individuare due strutture fondamentali: la struttura della *fabula* e la struttura dell'intreccio.

La *fabula* ha la funzione di rendere lineare una narrazione, presentando un inizio, uno svolgimento e una fine. Racconta, sostanzialmente, di come le cose sono avvenute ed è caratterizzata dalla linearità, mostrando la struttura implicita e di sostegno della narrazione. È lo scheletro della storia, senza il quale il corpo della storia non avrebbe consistenza e non starebbe in posizione eretta. Tuttavia, rimanendo nell'immagine del corpo, nelle storie c'è un'ossatura, un inizio e una fine che hanno un andamento lineare, basato generalmente sul principio della causalità efficiente, sebbene rimanga velata.

Esattamente come nel corpo, sebbene ci sia lo scheletro, esso è nascosto. Visibile è l'epidermide, il soma, l'estrinsecazione carnale, il volto, piuttosto che il cranio. Se lo scheletro narrativo è la *fabula*, la carne narrativa è l'*intreccio*. Vicende apparentemente accidentali, tonalità emotive e affettive, episodi apparentemente non connessi con la *fabula*, tutti elementi che definiscono l'intreccio, sono i contrappunti narrativi che caratterizzano e orientano la narrazione.

Dal punto di vista della ricerca autobiografica e narrativa in generale, questa prima coppia esplicativa risulta particolarmente interessante e ciascuna di queste due unità narrative e di senso narrativo possono essere studiate e analizzate per fornire una serie di elementi utili alla comprensione dell'agire narrativo-formativo della persona umana.

Allo stesso modo, in un orizzonte funzionale, talvolta conviene educativamente lavorare sulle *fabulae* e sulle trame narrative; altre volte conviene concentrarsi sui contrappunti che caratterizzano e connotano queste trame narrative nell'intreccio. Quest'ultimo, insieme alla seconda unità delle ulteriori tre coppie che sottoporremo ad analisi, appare particolarmente promettente in sede diagnostica, aiutandoci a comprendere l'agire narrativo di una persona, poiché, con i suoi dispositivi, è il luogo peculiare del processo di significazione e fornisce tracce e sproni, per usare la terminologia derridiana, ermeneutici della concatenazione causale e lineare che costruisce l'unica struttura di una storia.

Il già citato Umberto Eco, studiando il meccanismo della serialità³¹ che presiede alla fidelizzazione dello spettatore nelle serie televisive, ha mostrato che, ben più della *fabula* e della trama narrativa, a trattenere lo spettatore siano gli elementi di intreccio narrativo, ingaggiando con lo spettatore un processo di empatizzazione costante. È il caso del famoso dispositivo del *cliffhanger*, espediente dell'intreccio per mantene-

³¹ U. Eco, *Tipologia della ripetizione*, in F. Casetti (a cura di), *L'immagine al plurale. Serialità e ripetizione nel cinema e nella televisione*, Padova, Marsilio, 1984.

re costante l'attenzione dello spettatore mediante una sospensione della linearità narrativa, appoggiandosi sulla sua volontà, se non addirittura pretesa, di senso e di significato.

Come a dire che c'è tanto interesse nella storia in sé e di per sé quanto – se non di più! – nelle modalità attraverso le quali la storia viene raccontata. C'è il livello della referenza diretta, quello della *fabula*, per l'appunto, ma c'è anche il livello mediale e modale attraverso il quale si costruisce questa referenza diretta, tipica dell'intreccio.

Proviamo ad analizzare un esempio letterario esplicativo.

Un giovane contadino, desideroso di migliorare la sua situazione economica, decide di partire per un viaggio alla ricerca di una fonte magica che, secondo una leggenda popolare, concede desideri a chiunque la trovi. Lungo il suo viaggio, incontra ostacoli, compie azioni eroiche e impara importanti lezioni di vita. Alla fine, dopo molte prove, trova la fonte e scopre che il vero desiderio è sempre stato dentro di lui.

E ancora: in una città moderna, un giovane aspirante scrittore, John, si ritrova a dover affrontare una serie di sfide mentre cerca di realizzare il suo sogno di diventare uno scrittore di successo. Decide di partire per un viaggio alla ricerca di ispirazione, visitando luoghi iconici e incontrando personaggi interessanti lungo il percorso. Durante il viaggio, si imbatte in un misterioso manoscritto che sembra contenere segreti legati alla sua famiglia e al suo destino. Nel frattempo, deve anche gestire le sue relazioni personali e affrontare i suoi dubbi interiori. Man mano che la trama si dipana, John si trova coinvolto in una serie di avventure emozionanti, intrighi e rivelazioni sorprendenti che mettono alla prova la sua determinazione e la sua capacità di crescere come individuo e come scrittore. Alla fine, attraverso le sfide affrontate e le lezioni apprese lungo il percorso, John trova non solo l'ispirazione per il suo romanzo, ma anche una nuova comprensione di sé e del mondo che lo circonda.

Il primo è un esempio di *fabula*, mentre il secondo è un modello di *intreccio*. Nel primo caso, abbiamo una sequenza causale di eventi, nella seconda, percepiamo un processo di significazione di questi nessi, che contribuisce ad avvicinare una storia di formazione narrativa alla personale vicenda formativa del lettore, attivando molto più incisivamente un processo performativo.

6.2 Denotazione e connotazione

Abbiamo avuto modo di vedere che la principale funzione dei dispositivi dell'intreccio è quella, a livello intrinseco, di fornire indicazioni sul processo di significazione attivato dal narratore, mentre, a livello estrinseco, esso ha la funzione di creare una qualche forma di relazione e dialogo tra il testo e il lettore.

Questo rimanda immediatamente alle tre forme di persuasione – il *mythos*, il *logos* e il *pathos* – nella narrazione, identificate già da Aristotele nella *Retorica*³², che intervengono precisamente nei processi di *supplementazione* della fabula.

Già Eco, in forma sintetica, ebbe modo di sottolineare che:

Tendete l'arco narrativo oltre ogni limite possibile, in modo che il lettore e lo spettatore provino pietà e terrore a un tempo. E quando la tensione sarà giunta allo stremo, fate intervenire un elemento che sciolga il nodo inestricabile dei fatti e delle passioni conseguenti³³.

Questo ci accompagna verso un'ulteriore coppia, quella di *denotazione* e *connotazione*, in cui la seconda, usando una riflessione funzionalista, rappresenta un correlato dell'intreccio con la sua azione di supplemento, rispetto alla prima, mostrando, da un lato, il processo di significazione attivato dal narratore nei confronti di un evento e, dall'altro, crea una connessione con il lettore/spettatore attivando un processo dialogico.

Anche in questo caso, può essere utile un esempio.

La casa di Marco era di colore bianco e aveva tre camere da letto.

Oppure: Marco guardava il colore bianco di quella casa. Provava rabbia per il quel falso candore, che nascondeva gli orrori che ormai da anni si consumavano dietro quelle mura e in quelle tre camere da letto.

Il primo esempio ha valore meramente denotativo.

Il secondo fornisce e arricchisce la denotazione con elementi di connotazione, che mostrano un processo di significazione – in questo caso psicologicamente pesante e tragico – e, soli, sono in grado di ingaggiare un vero dialogo con il lettore/spettatore.

La denotazione, infatti, è connessa al significato letterale, oggettivo o diretto di una parola, di un simbolo, ma anche di una sequenza narrativa. Ha un valore universale e indipendente da contesti specifici o interpretazioni soggettive.

La connotazione, invece, si riferisce al significato 'aggiuntivo' – per questo è un esempio plastico di *supplementazione* – di tipo emotivo o simbolico associato a un termine o a una sequenza narrativa. È frutto, dunque, di un processo di significazione che rielabora un dato, trovando a esso una qualche forma di senso, che non è privo di influenze (fattori culturali, sociali, personali o contestuali). Le connotazioni possono avere differenti tonalità e coloriture, come possono avere polarizzazioni. Ad esempio, la

³² B. Centrone, *La Retorica di Aristotele e la dottrina delle passioni*, Pisa, Pisa University Press, 2015.

³³ U. Eco, *Il superuomo di massa*, Milano, Bompiani, 1998, p. 8.

parola 'casa' – rimanendo nell'esempio precedente – può denotare un edificio in cui vivere, ma può connotare anche concetti come sicurezza, calore familiare, o addirittura prigionia emotiva e violenza, a seconda del contesto e delle esperienze individuali del narratore e dell'ascoltatore.

Gli elementi delle connotazioni, che sono coloriture emotive, affettive, sentimentali, ma non solo, possono essere spiegazioni, ipotesi, tentennamenti, pause e dubbi, entrano all'interno della narrazione, dando a essa potere e liberando le sue potenzialità di significato.

Il processo di connotazione è, infatti, analogo a quello dell'intreccio e mostra l'epidermide e la carne viva del processo narrativo.

Rimanendo nell'orizzonte pedagogico e della ricerca autobiografica, dunque, è possibile trarre informazioni utili in sede diagnostica dalla fabula e dalla denotazione, ma, se si voglia lavorare avendo a cuore il processo formativo, è necessario volgere l'attenzione agli elementi dell'intreccio e alle connotazioni, che vengono utilizzate all'interno della narrazione.

Il processo di *attestazione*³⁴ della persona umana, infatti, avviene proprio al livello dell'intreccio e della connotazione che rendono complessa e, talvolta ambigua, l'interpretazione. Tuttavia, considerare la persona come un testo narrativo impone di fare i conti con la polisemicità che essa porta con sé, con il rigore o il calore del suo mondo e con il suo itinerario di interpretazione della realtà e degli avvenimenti che la costituiscono.

6.3 *Diegesi e esegesi*

Proprio quest'ultima riflessione legata ai processi ermeneutici della narrazione ci porta alla terza delle coppie che danno forma alla narrazione, quella connessa ai processi diegetici e, soprattutto, ai processi esegetici.

Diegesi e esegesi sono due termini cari alla critica letteraria, ma anche alla filosofia e alla teologia, nei loro obbligati abbrivi ai documenti e ai testi in senso materiale e filologico. Inoltre, sono indicativi anche di due metodi e due approcci distinti, sebbene complementari, al documento testuale.

Per *diegesi* si intende la narrazione di eventi all'interno di un'opera, come un romanzo, un film o un'opera teatrale, dove gli eventi nella loro materialità vengono narrati direttamente al lettore o allo spettatore, unendo fabula e intreccio, oltre che denotazioni e connotazioni. In altri termini, la *diegesi* è il mondo creato dall'autore all'interno dell'opera. Il primo approccio al testo è, quindi, di tipo diegetico e ci permette l'accesso al mondo di significazione dell'autore.

Questo ci permette di avvicinare il secondo termine, quello dell'*esegesi*, che si riferisce all'interpretazione o all'analisi di testi o concetti, alla

³⁴ P. Ricoeur, *L'attestazione tra fenomenologia e ontologia*, Milano, Margini, 1993.

ricerca dell'unica e corretta interpretazione. L'esegeta si sforza di comprendere il significato implicito o nascosto di un testo, di una scrittura anche ritenuta sacra o, in generale – è il caso dell'esegesi filosofica –, di un concetto. L'esegesi coinvolge l'approfondimento delle intenzioni dell'autore – quella che in narratologia si definisce *intentio auctoris* –, del contesto storico e culturale in cui è stato scritto il testo, della stratificazione del testo – si pensi agli studi interpretativi che hanno riguardato, ad esempio, le trasformazioni e le stratificazioni dal *Fermo e Lucia* del 1821 ai *Promessi sposi* del 1827 di Alessandro Manzoni –, nonché delle implicazioni e delle applicazioni del testo nel contesto attuale – la cosiddetta *storia degli effetti*.

Oltre all'*esegesi* cosiddetta *esterna*, tipica del metodo storico-critico – caratterizzato da analisi critica, indagine storica, fonti e critica testuale e critica delle fonti – che si concentra primariamente sull'analisi del contesto esterno al testo, al fine di comprendere il suo significato, la sua influenza e la sua importanza nel processo di attestazione, esiste una *esegesi interna*, che si concentra sull'analisi dei contenuti del testo stesso, esaminando le sue parole, il suo significato letterale e simbolico, la sua struttura, i suoi temi e i suoi messaggi in forme sinottiche. Il testo viene considerato un'unità di senso isolata e a sé stante che ha una sua indipendenza rispetto al contesto in cui il testo prende forma.

La complementarità di queste due dimensioni esegetiche è di per sé evidente e intuitiva. Così come è intuitivo che all'interno del testo il narratore compie una azione esegetica intratestuale cercando esso stesso percorsi di significazione.

Proprio quest'ultimo elemento risulta particolarmente illuminante ai fini del nostro discorso. L'approccio materiale al testo, compendiato da un processo di esegesi interna ed esterna finalizzata a individuare l'universale interpretazione del testo, si interseca con il processo di interpretazione dei fatti e delle vicende che lo stesso narratore compie, esercitando un'azione ermeneutica nei confronti dei fatti diegetici a cui partecipa e che lo riguardano. Dunque, la ricerca autobiografica passa anche attraverso un processo di doppio livello, in cui la domanda del lettore sul senso e sul significato testuale interseca le interrogazioni di senso e di significato del narratore.

Questo processo chiastico, che potremmo definire *deuteroesegetico*, mostra il valore performativo della narrazione che è formativa per chi la agisce in modo diretto, ma anche per colui che vi si avvicina con intenti plurimi che vanno dal diletto alla comprensione cognitiva e concettuale. Inoltre, mostra come il processo di significazione – tema che approfondiremo in conclusione di questo intervento – sia centrifugo e allocentrico e spinga al di là e al di fuori dalla dimensione materiale del 'documento' narrativo. Tanto più quando la narrazione assume un andamento autobiografico. Del resto, Jerome Bruner ha avuto modo di rilevare che:

l'autobiografia ha una curiosa caratteristica. È 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, quanto il protagonista si fonde con il narratore³⁵.

Infatti, il processo narrativo autobiografico nasconde un percorso di significazione e di interpretazione esegetica che si affida al lettore in modi plastici e paradigmatici.

6.4 Sincronia e diacronia

Una coppia istruttiva, infine, è quella che riguarda i concetti di *sincronico* e *diacronico*. Fondamentali nella linguistica e nell'analisi storica e strutturale dei fenomeni culturali, inclusa la lingua, la letteratura e la società, tali costrutti risultano fecondi anche nell'attestazione e nell'analisi narrativa, spostando l'attenzione dallo spazio narrativo al tempo narrativo.

Il termine 'sincronico' si riferisce a un'analisi che considera un fenomeno in un dato momento temporale, senza tener conto della sua evoluzione nel tempo. L'analisi sincronica si concentra sullo stato attuale o contemporaneo di un fenomeno, senza considerare i cambiamenti che si sono verificati nel corso del tempo. Ad esempio, un'analisi sincronica della lingua si concentrerebbe sulle strutture linguistiche, le regole grammaticali e il vocabolario presenti in un determinato momento storico e in una data situazione senza considerare i cambiamenti che la lingua e il processo di significazione ad esso connesso hanno subito nel corso della sua evoluzione.

Il termine 'diacronico', di contro, si riferisce a un'analisi che considera un fenomeno nella sua evoluzione nel tempo. L'analisi diacronica, infatti, esamina come un fenomeno si sia sviluppato e cambiato nel corso del tempo. Ad esempio, un'analisi diacronica della lingua studia come il vocabolario, le strutture linguistiche e le regole grammaticali sono cambiate nel corso dei secoli. Lo stesso dicasi del processo di significazione interno alla narrazione che viene preso in considerazione e studiato nel suo progresso e nelle sue evoluzioni.

Per rimanere in un caso letterario, prendendo come cornice il romanzo *Emma* di Jane Austen³⁶, un'analisi sincronica del romanzo si potrebbe concentrare sull'esame delle dinamiche sociali, dei personaggi e delle tematiche presenti all'interno del romanzo stesso, senza considerare le influenze esterne o lo sviluppo dello stile dell'autore nel corso del tempo.

³⁵ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992 (ed. orig. 1990), p. 117.

³⁶ J. Austen, *Emma*, a cura di S. Patrignani, Einaudi, Torino, 2014.

Ad esempio, si potrebbero esaminare il ritratto della società rurale inglese del XIX secolo, le complesse interazioni tra i personaggi principali, Emma Woodhouse e Mr. Knightley, nonché le tematiche ricorrenti come l'amore, l'orgoglio e la classe sociale presenti nel romanzo.

Un'analisi diacronica, invece, potrebbe esaminare come lo stile e le tematiche di Jane Austen si siano evolute nel corso della sua carriera letteraria e come il romanzo si inserisca nel contesto più ampio della letteratura del periodo georgiano. Si potrebbe comparare il romanzo con altri della Austen, come *Orgoglio e pregiudizio* o *Ragione e sentimento*, per individuare le costanti e le variazioni nel suo stile narrativo e nelle sue preoccupazioni tematiche. Inoltre, si potrebbero esaminare come *Emma* rifletta le trasformazioni sociali e culturali dell'Inghilterra del XIX secolo, confrontandolo con altri testi coevi per individuare i temi e le tendenze letterarie dell'epoca.

Se estendiamo questo modello alla narrazione formativa e autobiografica, possiamo individuare metodi di analisi tra di loro complementari che si soffermano sul singolo caso o, come più frequentemente accade, mediante un approccio comparativo tra narrazioni e autobiografie al fine di individuare trend e tendenze. Volgendo lo sguardo all'interno della singola narrazione, si potrebbe prendere in considerazione in modi diacronici l'evoluzione del processo di significazione nei confronti di un evento e rilevare l'andamento della dimensione evolutiva e dinamica del processo di attribuzione di senso e di significato, rendendo conto, al contempo, dell'evoluzione formativa della persona narrante.

Quest'ultima considerazione ci permette, infine, di notare come la struttura di significazione che presiede la narrazione autobiografica sia intrinsecamente diacronica. La persona narrante, infatti, procede mediante successive inferenze nei confronti degli eventi narrati, dispiegando un processo lungo il tempo e non solo nello spazio.

Questa considerazione, esattamente come in tutte le seconde polarità delle coppie presentate, mostra come ben più degli aspetti sincronici, abbiano una certa rilevanza le dimensioni diacroniche della narrazione, divenendo molto rivelative delle strategie che presiedono all'attribuzione di significato degli episodi della narrazione, ivi compresa quella autobiografica.

In ultimo, come nell'esempio letterario, la dimensione diacronica, rivela la tensione eccentrica del processo di interpretazione interno ed esterno. Essa permette di mostrare come il senso e il significato abbiano un profilo relazionale e spingano oltre la materialità della narrazione.

Proprio questa *eccedenza di senso* e dimensione *transtestuale* ci permette di approdare a una riflessione pedagogica che connette l'agire narrativo e autobiografico proprio alla dimensione relazionale che è al cuore dell'agire educativo.

7. Epilogo pedagogico

Gli episodi narrativi che compongono la storia della vita hanno una struttura tipicamente laboviana³⁷, rigorosamente aderente alla sequenza e alla giustificazione per eccezionalità. Ma la storia nel suo complesso presenta un elemento fortemente retorico, come se volesse giustificare perché era necessario (non in senso causale ma morale, sociale, psicologico) che la vita prendesse quella determinata direzione. Il Sé come narratore non si limita a raccontare, bensì giustifica. E il Sé come narratore è sempre, per così dire, orientato al futuro³⁸.

In questo illuminante passo di Bruner ritorna tutta la questione della strategicità della dimensione connotativa, della generatività, del processo esegetico nella sua complessa stratificazione, della dimensione di ingaggio, di incorporazione e incarnazione del dato narrativo tipico.

A riprova del valore formativo del processo narrativo, il sé come narratore si posiziona nella narrazione ma spinge sé verso il futuro, cercando un aggancio che vada oltre al testo, tanto all'origine del narrare quanto al destinatario della narrazione e alla potenziale relazione che con esso potrà, in futuro, costruire.

E questo destinatario ha il profilo ampio di quella che la filosofia contemporanea ha formalizzato con il nome di *alterità* che risiede al di fuori di sé, ma alberga anche nella struttura della stessa identità, così come ben evidenziato nel costrutto di *identità narrativa* approfondito da Paul Ricoeur³⁹.

³⁷ Relativa cioè alla sociolinguistica variazionista di W. Labov, secondo il quale le variazioni linguistiche sono strettamente connesse a variabili di tipo sociali per cui le modificazioni linguistiche sono il frutto di una relazione eccezionale (quelle, ad esempio, di un gruppo sociale come la "middle class" di New York) con l'ambiente che produce modificazioni nelle sequenze fonetiche e linguistiche (W. Labov, J. Waletzky, *Narrative Analysis: Oral version of personal experience*, in J. Helms (Ed.), *Essays on Verbal and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press, 1967). La struttura laboviana si riferisce a un modello per analizzare la struttura delle narrazioni orali. Questo modello identifica una serie di elementi che compongono la struttura di una narrazione e si concentra sull'analisi dell'organizzazione di tali elementi. In particolare, Labov individua alcune peculiarità nella strutturazione orale (*abstract, orientamento, complicazione, risoluzione, valutazione, coda*), che non necessariamente si presentano sempre in una sequenza precisa, ma rappresentano, piuttosto, categorie di analisi che possono essere individuate nelle narrazioni orali. La struttura laboviana è stata ampiamente utilizzata nella sociolinguistica e nella linguistica narrativa per comprendere la struttura e l'organizzazione delle storie raccontate dalle persone nelle conversazioni quotidiane.

³⁸ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, cit., p. 114.

³⁹ P. Ricoeur, *Tempo e racconto. La configurazione del racconto di finzione*, cit.; Id., *L'identità narrativa*, in «Allegoria», 60, luglio-dicembre 2009, pp. 93-104, in <www.allegoriaonline.it/PDF/8.pdf> (10/2024).

Questo permette di raggiungere una prima considerazione conclusiva.

La narrazione è sempre una pratica autobiografica, cioè di scrittura *del sé sul sé*, anche quando non esplica le forme e gli stili della narrazione autobiografica. Anche le narrazioni apparentemente più fredde e biograficamente ellittiche rappresentano forme *apofatiche* di autobiografia, poiché in esse si vela una qualche forma di ricerca personale e di attività di significazione della biografia dello scrivente.

Dunque, quel «ricerca autobiografica» del titolo del presente contributo va inteso come azione della persona umana narrante in nome della originaria e *naturale* strutturazione narrativa della formazione.

Tutto quanto detto, riguarda certamente il sé narrante della persona umana in quanto autore di narrazioni. Tuttavia, come evidenziato dalla narratologia ermeneutica⁴⁰, che ha messo a fuoco il concetto fecondo di *intertestualità*⁴¹ della Kristeva, mostrando come l'intenzione dell'autore

⁴⁰ La narratologia ermeneutica è un approccio allo studio dei testi narrativi che si concentra sull'interpretazione dei significati attraverso il processo di lettura e analisi. Questo campo combina elementi della narratologia (lo studio sistematico delle strutture narrative) con la teoria ermeneutica (lo studio dell'interpretazione dei testi). La narratologia ermeneutica si interessa non solo di analizzare la struttura e i dispositivi narrativi all'interno di un testo, ma anche di comprendere il significato che emerge attraverso l'interpretazione del testo da parte del lettore. Partendo dall'intuizione secondo la quale il testo è un oggetto interpretabile, punta l'attenzione sulla relazione che si instaura tra testo e lettore, analizzando il processo interpretativo (esegetico) che si giova di inferenze intertestuali, occupandosi dell'interpretazione dei testi narrativi attraverso un processo dinamico e interattivo, che triangola lettore, testo e contesto (interpretativo), mostrando la natura co-costruttiva dei significati.

⁴¹ Il concetto di intertestualità è stato introdotto dalla critica letteraria Julia Kristeva (*Semeiotiche. Ricerche per una semanalisi*, Milano, Feltrinelli, 1978, ed. orig. 1969) negli anni '60. Tuttavia, il concetto è stato ampiamente sviluppato e applicato da numerosi teorici letterari e studiosi. Roland Barthes (*La mort de l'auteur*, in Id., *Le bruissement de la langue*, Parigi, Seuil, 1984) ha contribuito alla comprensione dell'intertestualità attraverso il suo concetto di «intertexto», ossia quella rete di riferimenti e connessioni tra diversi testi che influenzano reciprocamente la creazione del significato. Ha analizzato come i testi siano permeati da altri testi e come questa interconnessione contribuisca alla produzione di significato. Mikhail Bakhtin (*Epos e romanzo*, 1938, in Id., G. Lukács, *Problemi di teoria del romanzo*, a cura di V. Strada, trad. it. C. Strada Janovič, Torino, Einaudi, 1976) ha sottolineato l'importanza del dialogo tra testi e autori nel processo di creazione del significato. Ha introdotto il concetto di «carnivalizzazione» per descrivere come i testi possano appropriarsi e reinterpretare altri testi attraverso una varietà di voci e prospettive. Gérard Genette (*Palinsesti*, Torino, Einaudi, 1997) ha sviluppato una teoria strutturale dell'intertestualità, focalizzandosi su come i testi si riferiscano l'uno all'altro attraverso diverse modalità, come la citazione, il riferimento, il plagio e la parodia. Ha proposto una serie di concetti chiave, tra cui «paratestualità» e «architestualità», per analizzare le relazioni tra testi. Infine, Umberto Eco (*Lector in fabula*, cit.) ha affrontato l'intertestualità nel contesto della sua teoria della «opera aperta», sottolineando come i testi siano aperti a una varietà di interpretazioni e relazioni con altri testi. Ha anche discusso il concetto di «modello di cultura» per descrivere la complessità delle influenze culturali e intertestuali sui testi.

sia sotto determinata rispetto alle intenzioni del lettore, è nella connessione tra la ricerca autobiografica del narratore, al di là delle sue intenzioni e la ricerca narrativa sull'autobiografia del lettore, che si costruisce la verità del testo. La verità del testo narrativo, infatti, la sua realizzazione – nel senso etimologico di azione di realtà – avviene al di fuori del legame tra autore e testo e si concretizza nel rapporto tra testo narrativo e lettore, inaugurando una nuova storia.

Umberto Eco, in *Lector in Fabula*, già nel 1979, suggerisce il ruolo attivo del lettore nell'interpretazione di un testo narrativo, sottolineando il suo ruolo strategico nella creazione del significato attraverso l'atto stesso della lettura. Al di là di un modello di comunicazione statico, in cui l'autore detiene il controllo del significato, egli evidenzia la primazia di un modello di comunicazione dinamico in cui l'interpretazione dei segnali testuali (indizi, enunciazioni, implicazioni, allusioni, ellissi, ecc.) crea il significato del testo, anche seguendo le vie intuitive dell'abduzione. L'enfasi sull'interazione dinamica tra lettore e testo e la complessità dell'interpretazione narrativa evidenziano quella che possiamo considerare la seconda delle conclusioni del presente contributo.

La ricerca narrativa e autobiografica non solo fornisce informazioni diagnostiche in termini formativi sul narratore, ma illustra – se non addirittura inverte e realizza – anche gli effetti che la narrazione ha su chi la interroga. Contribuisce al processo formativo di coloro che leggono, vedono, ascoltano o sentono la narrazione. Semplificando: la narrazione fa bene sia a chi narra, certamente, ma, soprattutto, a chi ne è il destinatario.

Questa agnizione, forse un po' scontata, ci permette di giungere alla conclusione definitiva.

La narrazione è un potente – forse il più potente – dispositivo del processo di formazione personale. Ma rappresenta anche un analogo della *relazione formativa ed educativa*, per i molteplici intrecci e legami che evoca sia in modi intimi e interni sia in forme estrinseche ed eccentriche. Il legame tra narrazione, narratore e destinatario (esplicito o implicito) nell'atto narrativo si rinsalda e si consolida in forme dirette e indirette, formali, non formali e informali, implicite ed esplicite, coprendo in modo coestensivo e olistico l'intera vita umana.

Questo statuto la rende universale e inevitabile al punto che *dare la parola*, in qualsiasi forma essa si attesti, diviene imperativo e vitale. Ed è questo il cuore della pedagogia, che ha per prefisso quel *pais* greco, richiamando l'*in-fans* latino, ovvero colui che 'non ha parola', e per suffisso l'*aghein* dell'*agoge* greco, che ha un significato diretto – condurre – e uno figurato – lasciarsi condurre al ritmo della danza e della musica –. Da qui, il duplice significato di educazione, sia *ex-ducare* (da 'fuori' a 'dentro') sia *ex-ducere* (da 'dentro' a 'fuori').

Il compito della pedagogia è, infatti, la riflessione teorico-pratica sulle forme attraverso le quali la persona umana conduce sé, viene condotta e si deve condurre alla parola, accompagnandola nel viaggio comune della ricerca del senso e del significato.

Il fine della pedagogia e della ricerca autobiografica, in un gioco di dissolvenze incrociate, si realizza proprio a questo punto, le cui forme e il cui futuro sono una storia che deve essere ancora completamente narrata.

Bibliografia

- Agostino, *Le confessioni*, a cura di C. Carena, Roma, Città Nuova, 2000.
- J. Austen, *Emma*, a cura di S. Patrignani, Einaudi, Torino, 2014.
- J.L. Austin, *Come fare cose con le parole. Le "William James Lectures" tenute alla Harvard University nel 1955*, Genova, Marietti, 1987.
- M. Bakhtin, *Epos e romanzo*, 1938, in Id., G. Lukács, *Problemi di teoria del romanzo*, a cura di V. Strada, trad. it. C. Strada Janovič, Torino, Einaudi, 1976.
- R. Barthes, *La mort de l'auteur*, in Id., *Le bruissement de la langue*, Parigi, Seuil, 1984.
- G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2010.
- G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: playdoier per una distinzione nell'unità*, in Id (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, identità, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018.
- E. Berti, *Le ragioni di Aristotele*, Bari, Laterza, 1989.
- A. Bonfiglio, *L'intenzionalità incarnata: verso una teoria tra filosofia e neuroscienze*, Roma, Aracne, 2012.
- V. Boffo, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2020), pp. 27-51.
- J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992 (ed. orig. 1990).
- J. Butler, *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, in «Theatre Journal», 40 (1988), n. 4, pp. 519-531.
- M. Carboni, *Il genio è senza opera. Filosofie antiche e arti contemporanee*, Milano, Jaca Book, 2020.
- B. Centrone, *La Retorica di Aristotele e la dottrina delle passioni*, Pisa, Pisa University Press, 2015.
- D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012.
- J. Derrida, *Della Grammatologia*, a cura di G. Dalmasso e S. Facioni, Milano, Jaca Book, 2020 (ed. orig. 1967).

- R. Diana, *Scritture della vita fra biografia ed autobiografia: un excursus bibliografico*, Napoli, Liguori, 2003.
- U. Eco, *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979.
- U. Eco, *Tipologia della ripetizione*, in F. Casetti (a cura di), *L'immagine al plurale. Serialità e ripetizione nel cinema e nella televisione*, Padova, Marsilio, 1984.
- U. Eco, *Il superuomo di massa*, Milano, Bompiani, 1998.
- J. Foreman, L. Wernet (Eds.), *Sense-Making Methodology Reader: Selected Writings of Brenda Dervin*, London, Hampton Press, 2003.
- G. Genette, *Palinsesti*, Torino, Einaudi, 1997.
- G. Gentile, *La filosofia dell'arte*, Brindisi, Trabant, 2016.
- P. Gire, *Pour une métaphisique de la personne. Qu'est est-ce que la personne humaine?*, in «Revue d'éthique et de théologie morale», 195 (1995), n. 1, pp. 13-27.
- A.J. Greimas, *Sémantique structurale: Recherche de méthode*, Paris, Larousse, 1969.
- K. Jaspers, *Autobiografia filosofica*, Napoli, Morano, 1977 (ed. orig. 1969).
- D. Kahneman, A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- J. Kristeva, *Semeiotiche. Ricerche per una semanalisi*, Milano, Feltrinelli, 1978 (ed. orig. 1969).
- W. Labov, J. Waletzky, *Narrative Analysis: Oral version of personal experience*, in J. Helms (Ed.), *Essays on Verbal and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press, 1967.
- F. Lo Papiro, *Aristotele e il linguaggio. Cosa fa di una lingua una lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- P. Luzi, *Intenzionalità e trascendenza: il pensiero di Husserl e Heidegger*, Roma, Carocci, 2010.
- A. Manzoni, *I promessi sposi*, a cura di G. Bezzola, Milano, BUR, 2017.
- J.C. Meister, *Computing Action: A narratological Approach*, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 2003.
- G. Mininni, *Fondamenti della significazione*, Bari, Dedalo, 1977.
- G. Reale, *Il concetto di "filosofia prima" e l'unità della Metafisica di Aristotele*, Milano, Vita e Pensiero, 1994.
- P. Ricoeur, *L'attestazione tra fenomenologia e ontologia*, Milano, Margini, 1993.
- P. Ricoeur, *Riflession fatta. Autobiografia intellettuale*, Milano, Jaka Book, 1998 (ed. orig. 1995).
- P. Ricoeur, *Tempo e racconto. La configurazione del racconto di finzione*, Milano, Jaka Book, 2008 (ed. orig. 1984).

- P. Ricoeur, *L'identità narrativa*, in «Allegoria», 60, luglio-dicembre 2009, pp. 93-104, in <www.allegoriaonline.it/PDF/8.pdf> (10/2024).
- J.-J. Rousseau, *Le confessioni*, a cura di G. Cesarano, Milano, Garzanti, 2006.
- Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I.
- P. Virno, *Grammatica della moltitudine*, Roma, Derive Approdi, 2002.
- K.E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1997 (ed. orig. 1995).

Le biografie nei colloqui per la rilevazione della domanda di formazione dei talenti

Francesca Torlone

1. Introduzione

L'utilizzo delle biografie professionali nella ricerca in educazione degli adulti ha lontane radici.

Pierre Dominicé¹ è da tutti riconosciuto come colui che – con il suo gruppo – ha aperto questa dimensione della ricerca, proprio in un periodo in cui l'attenzione verso la dimensione individuale dei processi educativi e verso quello che poi sarà identificato come *workplace learning* era ancora poco diffusa. Nei decenni successivi la ricerca si arricchirà di nuovi contributi².

Oggi, è utile riflettere sul senso e sulla funzione delle biografie professionali individuali come principio ispiratore e oggetto di ricerca (soprattutto ai fini dell'approfondimento delle conoscenze rispetto ai processi

¹ Cfr. P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation* [The history of life as education process], Paris, L'Harmattan, 1990; P. Dominicé, *Learning from our lives. Using educational biographies with adults*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000; P. Dominicé, *Educational Biography as a Reflective Approach to the Training of Adult Educators*, in P. Alheit, L. West, A. Andersen, B. Merrill (Eds.), *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*, Frankfurt, Peter Lang, 2007, pp. 241-254.

² Cfr. P. Alheit, *The biographical approach to adult education*, in W. Mader (Ed.), *Adult education in the Federal Republic of Germany: Scholarly approaches and professional practice*, Vancouver, Center for Continuing Education, University of British Columbia, 1992, pp. 186-221; C. Benelli, *Biografia e autobiografia*, in M. Fiorucci, A. Portera, F. Pinto Minerva (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017; V. Boffo, *Narrazione e autobiografia: appunti per applicazioni didattiche*, in D. Sarsini, *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005, pp. 125-152; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996; G. Pineau, *Vie des histoires de vie*, Montréal, Faculté de l'Education Permanente, 1980; K. Plummer, *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*, London, Unwin Hyman, 1983; M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001.

educativi incorporati nei luoghi di lavoro). È inoltre necessario verificare e riflettere sul senso e sull'uso del dispositivo che può essere generato da questa idea ai fini dello sviluppo individuale e professionale nei contesti lavorativi.

Con questo saggio intendiamo presentare i risultati di uno studio focalizzato sull'uso delle biografie professionali ai fini dell'analisi della domanda di formazione individuale e della definizione del piano formativo e di sviluppo di un *cluster* specifico di popolazione aziendale³: i talenti.

I *talenti* sono divenuti oggetto di interesse per la letteratura specialistica da quando un gruppo di consulenti McKinsey coniò l'espressione *la guerra dei talenti*⁴. Nonostante i numerosi studi che hanno preso avvio agli inizi degli anni 2000⁵, la definizione di *talento* non è univoca:

does talent refer to people (subject) or to the characteristics of people (object)? Is talent more about performance, potential, competence, or commitment? Is talent a natural ability or does it relate more to mastery through practice? Is it better to take an inclusive or an exclusive approach to talent management?⁶

Nella nostra esperienza di ricerca abbiamo optato per una definizione di *talento* che consentisse di comprendere il *talento tecnico* e *manageriale*. In altri termini è talento chi ha un elevato *know-how* in uno o più settori disciplinari, è detentore di conoscenze specialistiche di valore per un dato contesto organizzativo e di rilievo rispetto al business dell'organizzazione (*talento tecnico*). Ma è talento anche chi ha competenze e conoscenze tecniche in un dato settore, competenze funzionali, mentalità strategica, attitudine a una forte *leadership*, maturità emotiva, abilità comunicative, capacità di attrarre e ispirare altre persone di talento, istinto imprenditoriale, capacità di produrre risultati (*talento manageriale*)⁷.

³ La ricerca longitudinale è stata svolta su un arco di tempo di dodici anni in un'azienda del manifatturiero in Italia. I dati quantitativi e qualitativi fanno riferimento a un database alimentato dai responsabili di funzioni aziendali (es. *assessment report*, *nine grid box*, ecc.) e messi a disposizione per le attività di rilevazione, analisi e interpretazione della domanda di formazione dei talenti. Tutte le informazioni di azienda e di persone sono coperte da obbligo di riservatezza.

⁴ E.G. Chambers, M. Foulon, H. Handfield-Jones, S.M. Hankin, E.G. Michaels III, *The war for talent*, in «The McKinsey Quarterly», 3 (1998), pp. 44-57.

⁵ E.G. Michaels III, H. Handfield-Jones, B. Axelrod, *The war for talent*, Boston, Harvard Business School Press, 2001.

⁶ E. Gallardo-Gallardo, N. Dries, T.F. González-Cruz, *What is the meaning of 'talent' in the world of work?*, in «Human Resource Management Review», 2013, p. 291, pp. 290-300, <<http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.05.002>>.

⁷ C. Dejoux, M. Thévenet, *Talent Management*, Paris, Dunod, 2012; A. Vettori, C. Reho, *Talent Management e Successione dei Leader*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Le biografie dei talenti sono state raccolte per rilevare, analizzare e interpretare la loro domanda di formazione. Per «*analisi* della domanda di formazione» nelle organizzazioni si intende il processo sistematico, attivato dall'organizzazione, di *raccolta*, *organizzazione* e *interpretazione* di dati e di informazioni (quantitativi e qualitativi), funzionale all'analisi dei problemi sottesi al raggiungimento di un determinato valore di prestazione a livello individuale, di *team*, di unità funzionale o di famiglia professionale. Una volta raccolti, dati e informazioni vengono *organizzati* in modelli, categorie, mappe concettuali, archiviati in un *repository* a uso ristretto. A seguire, il materiale raccolto è oggetto di un processo più complesso di *analisi* e di *interpretazione*, attraverso il quale lo stesso viene spiegato e descritto creando relazioni tra le stesse informazioni rilevate nei colloqui e i dati forniti dall'organizzazione. Il processo di analisi e di interpretazione della domanda di formazione ha carattere fortemente partecipativo, analitico e personalizzato. Esso mira a garantire la massima pertinenza dell'offerta rispetto alla domanda di formazione del talento che lui stesso elabora, analizza e valida nel corso delle interviste individuali.

È da rilevare che la gestione dei talenti non presenta modelli e pratiche consolidati, né omogenei. Ciò è dovuto a due ordini di fattori. Innanzitutto, il tema del *talent management* è una pratica di valorizzazione del capitale umano non alla portata (e alla sensibilità) di tutti i contesti organizzativi. In secondo luogo, l'adozione di politiche mirate alla gestione dei talenti in azienda è avversata da organizzazioni che non potrebbero trarne ritorni adeguati⁸.

Laddove esistono, i modelli di *talent management* possono essere centrati sullo sviluppo della persona o delle sue competenze. Nel nostro percorso longitudinale di ricerca abbiamo adottato un approccio vincolato allo sviluppo della persona *talentuosa*: pensare al talento come soggetto il cui bisogno è quello di colmare *gap* cognitivi avrebbe orientato la ricerca verso pratiche compensative della formazione.

È invece utile, nella prospettiva di una ricerca educativa di carattere critico-trasformativo, studiare dispositivi che consentano di attenzionare l'espansione della persona verso l'eccellenza e l'autorealizzazione, nel quadro del contesto organizzativo e delle regole in cui il talento opera. L'approccio alla gestione dei talenti promuove, in maniera personalizzata e sofisticata, anche la produzione di nuove conoscenze. I talenti crescono all'interno di un dato *setting* produttivo perché sono produttori di nuove conoscenze (di prodotto, di mercato, di processo) e, in quanto tali, vengono supportati nello sviluppo professionale e nella crescita personale in funzione del rafforzamento del talento collettivo della struttura di appartenenza.

⁸ Il ritorno è legato alla percentuale di persone passate a posizioni di *top* e *middle management*, inizialmente identificate dall'azienda come talenti.

Abbiamo scelto di focalizzarci sui dispositivi organizzativi ideati per la rilevazione e analisi della domanda di formazione dei talenti in un contesto aziendale, poiché la gestione della crescita personale e professionale di questa fascia di popolazione aziendale tendenzialmente mira ad adottare i dispositivi più efficaci. Si potrebbe dire che strategie e metodologie educative tendono a essere le più coerenti con il sapere pedagogico più orientato al risultato e più aperto alle acquisizioni della ricerca orientata allo studio della domanda che le persone adulte esprimono in ordine ai propri percorsi formativi futuri.

I risultati di un simile studio, legati a quello che è possibile ideare, progettare e riscontrare attraverso la ricerca empirica per i talenti, proprio a causa della loro posizione privilegiata, non consentono di trasferire meccanicamente tali conoscenze ad altri strati di popolazione aziendale. Le regole distributive dei dispositivi formativi aziendali non permettono a tutti di avvalersi di contesti lavorativi a ricco potenziale formativo: dal *workplace learning* alla formazione continua. Tuttavia, nella ricerca longitudinale che abbiamo condotto per oltre dieci anni su un campione di sessanta giovani talenti all'anno in aziende del manifatturiero, questo strato di popolazione aziendale è quello che più di altri ha consentito di verificare in modo più completo le ipotesi del nostro studio, ovvero la possibilità di crescere nei luoghi di lavoro attraverso la ricchezza di sistemi di attività fondati sull'insieme delle opportunità formative presenti in una organizzazione: dall'educazione informale, a quella incorporata, alla formazione non formale e formale.

La possibilità di porre la propria biografia professionale come punto di partenza dell'analisi dei bisogni individuali di formazione e di supportarne lo sviluppo attraverso azioni strutturate e concordate (tipo i piani formativi individuali pluriennali) costituisce un'opportunità riservata a ristrette fasce di popolazione aziendale. Essa rappresenta però un terreno di ricerca, se regolarmente monitorata, valutata, e modificata a seguito dei risultati prodotti e in funzione dei processi di crescita di ogni individuo.

Nella ricerca condotta è stato possibile definire un modello di gestione dei talenti in azienda che ha inteso porre la persona al centro dei percorsi di crescita e sviluppo (entrambi combinati in modalità strumentale) e tendendo a renderla partecipe del benessere individuale, collettivo e organizzativo. Il modello ha adottato un approccio interfunzionale, aderente alla necessità di coinvolgere attivamente tutto il *management* (Alta Direzione, Responsabili di Area/Direzione) e la linea (personale di staff d'Area/Direzione e delle Aree dello Sviluppo e della Formazione) alla definizione e implementazione del modello.

Rilevare e comprendere le aspirazioni che la persona talentuosa matura nello svolgimento dell'esperienza professionale richiede un'impostazione, anche metodologica, di narrazione del sé. Le storie di vita che

abbiamo raccolto, attraverso colloqui individuali, hanno inteso mettere a fuoco il senso delle esperienze vissute da ogni singola persona in un dato contesto organizzativo, all'interno di una determinata funzione e di determinate relazioni (orizzontali e verticali, interne ed esterne), perché da esse è stato possibile analizzare la loro domanda di formazione e le loro aspirazioni di sviluppo e ricercare la più coerente risposta formativa.

Le storie sono state analizzate e interpretate in funzione dello studio della domanda di formazione dei talenti ad alto potenziale. La narrazione, il racconto, ha consentito ai soggetti narranti di assumere una posizione riflessiva in ordine alle condizioni, anche educative, di lavoro e un ruolo rispetto ai propri percorsi di sviluppo professionale.

La prospettiva adottata è non solo un'opzione metodologica, ma essa stessa opportunità di autoformazione per il talento narrante, che utilizza il racconto della propria biografia professionale come un *instrument d'évaluation formatrice*⁹ e di esercizio di controllo sul potenziale formativo del luogo di lavoro¹⁰.

Nei paragrafi che seguono presentiamo le due tipologie di colloqui individuali che abbiamo sperimentato con il pool dei talenti – colloqui di sviluppo e di crescita (par. 2) – mettendo in rilievo il ruolo della narrazione, i soggetti partecipanti alla narrazione del talento, il protocollo procedurale implicato.

Concludiamo ipotizzando l'utilizzo della biografia come dispositivo per il controllo del potenziale formativo dei luoghi di lavoro (par. 3).

2. Colloqui di sviluppo e colloqui di crescita dei talenti sul lavoro

La raccolta delle biografie professionali dei talenti è avvenuta attraverso colloqui individuali¹¹.

La scelta del colloquio è motivata dalla possibilità per il talento di esplicitare la propria storia di vita in modo da esercitare la capacità di controllo sui processi educativi incorporati nel lavoro.

I colloqui (di sviluppo e di crescita) si sono realizzati secondo un protocollo rigoroso che ha consentito la costante verifica della narrazione con il talento narrante e i soggetti responsabili del suo percorso di crescita.

Le tipologie di colloquio che abbiamo utilizzato nella ricerca sono riportate nella Tabella 1.

⁹ P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation*, cit., 1992.

¹⁰ P. Federighi, *Adult and Continuing Education in Europe. Using Public Policy to Secure a Growth in Skills*, Bruxelles, European Commission, 2013.

¹¹ G. Trentini (a cura di), *Oltre l'intervista. Il colloquio nei contesti sociali*, Torino, Isedi, 2000.

Colloqui in azienda	Obiettivi	Risultati	Partecipanti
Colloquio di sviluppo	Definire e concordare con il talento il percorso di sviluppo in azienda, a breve e medio periodo	Piano di Sviluppo individuale (PS)	Talento Alta Direzione Responsabile d'Area Il <i>Management</i> di linea dell'unità operativa Direzione dello Sviluppo Organizzativo Direzione della Formazione Esperto analista di formazione
Primo colloquio individuale di crescita	Definire e condividere con il talento azioni, interventi, attività di formazione per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze e conoscenze tecniche e manageriali funzionali al ruolo definito nel PS	Piano Formativo Individuale (PFI)	Talento Il <i>Management</i> di linea dell'unità operativa Direzione della Formazione Direzione dello Sviluppo Organizzativo Esperto analista di formazione
Secondo colloquio individuale di crescita (<i>rolling</i>)	Monitorare, aggiornare, integrare attività, azioni e interventi formativi in considerazione della realizzazione dello sviluppo e/o di cambiamenti sopraggiunti	Aggiornamento del PFI	Talento Il <i>Management</i> di linea dell'unità operativa Direzione della Formazione Direzione dello Sviluppo Organizzativo Esperto analista di formazione

Tabella 1 – Colloqui per la definizione di crescita e sviluppo dei talenti in azienda

2.1 Il colloquio di sviluppo

I colloqui di sviluppi sono preceduti dal processo di valutazione attivato dalla Direzione. L'esito della valutazione è la costituzione del *talent pool* e la formalizzazione di esso attraverso colloqui e incontri periodici con i componenti della Direzione aziendale. Questi colloqui hanno propri obiettivi, oggetti e risultati. Il primo di essi è il *colloquio con finalità di sviluppo*.

Il colloquio di sviluppo si propone di formalizzare l'inserimento della persona nel programma dei talenti aziendali, di conoscere le risorse aziendali da parte della Direzione e di condividere un percorso di crescita e di sviluppo, a breve, medio e lungo termine in azienda, mediante il confronto e il *matching* tra quanto esprime il talento in termini di crescita e le esigenze di *business* al tempo del colloquio.

Oggetto del colloquio di sviluppo sono le prestazioni attuali del talento – discusse, in alcuni casi, anche nel dettaglio di numeri, azioni e comportamenti – e le aspettative legate al lavoro che sta svolgendo, rispetto alla Direzione e al *team* di appartenenza. Nel colloquio si prospettano nel dettaglio le opportunità di crescita in azienda e/o nelle filiali distaccate. Il colloquio diventa l'occasione della creazione di un vero e proprio mercato del lavoro interno, mediante la promozione di *job matching* interno tra competenze esistenti e *vacancies* aziendali.

Il colloquio inizia con l'apertura dell'Alta Direzione che istituzionalizza l'inserimento della persona nel programma di crescita e sviluppo dei talenti aziendali e indaga sulle aspirazioni di carriera all'interno dell'organizzazione. Prende successivamente la parola il talento che illustra, motiva e dettaglia le proprie aspettative, anche in riferimento alla posizione attualmente ricoperta. Al Responsabile d'Area e al *management* di linea spetta di presentare le valutazioni del talento, raccolte dai loro riporti diretti. La Direzione dello Sviluppo Organizzativo interviene per illustrare eventuali ulteriori indicazioni emerse nelle precedenti fasi di selezione dei talenti. La Direzione della Formazione illustra i dispositivi e servizi disponibili, a supporto della crescita. L'Esperto analista di formazione raccoglie tutti gli input emersi e in un *debriefing* di chiusura sintetizza gli elementi salienti dello sviluppo di ogni talento.

Il colloquio termina con la condivisione di un Piano di Sviluppo Individuale (PSI) che colloca il talento in ruoli e posizioni aziendali diversi da quelli correnti, in vista della crescita, dell'ampliamento di competenze e dello sviluppo del proprio progetto professionale e di carriera.

Da un punto di vista organizzativo, il colloquio viene programmato per tempo, preparato negli obiettivi, nei tempi di svolgimento e realizzato con precise formalità (es. invio della lettera di convocazione a firma

dell'Alta Direzione per esplicitare il luogo, i tempi, la logistica, l'obiettivo del colloquio, definizione dell'ordine degli interventi, ecc.).

Nella ricerca condotta, ad ogni colloquio¹² di sviluppo hanno partecipato:

- talento aziendale,
- Alta Direzione,
- Responsabile d'Area,
- *management* di linea dell'unità operativa,
- Direzione dello Sviluppo Organizzativo,
- Direzione della Formazione,
- Esperto analista di Formazione.

2.2 Il colloquio individuale di crescita: il processo

2.2.1 Il primo colloquio di crescita

Il primo colloquio di crescita si pone l'obiettivo di concordare con il talento e il suo Responsabile di unità operativa il Piano Formativo Individuale (PFI)¹³, funzionale al suo percorso di sviluppo. Ulteriore obiettivo è rappresentato dall'approfondimento diretto con il talento sui propri fabbisogni formativi legati alla posizione attuale e a quella futura, che lui/lei rielabora alla luce di intenzioni, motivazioni, attese, opzioni etiche e valoriali implicate. Nel colloquio di crescita il talento costruisce e personalizza la proposta di valore e di apprendimento fatta dall'azienda, utilizzandola per dare risposta a problemi di cui è portatore, anche in riferimento a mancanza o scarsità di nuove conoscenze e competenze richieste dal suo *job*, cui attribuisce un significato attraverso la narrazione. È dunque autore riflessivo del suo disegno di crescita.

Il primo colloquio ha per oggetto:

- la messa in comune dei risultati dei processi di valutazione interna (*assessment center*, *Nine Box Grid*, colloqui di restituzione, biografie professionali),
- la contestualizzazione del colloquio di crescita all'interno del Piano di Sviluppo definito nel precedente incontro,

¹² Nel corso della ricerca sono stati condotti oltre ottanta colloqui di sviluppo. Ciascun colloquio è terminato con un Piano di Sviluppo Individuale, in cui sono state registrate le ipotesi di sviluppo interne all'azienda, condivise con ciascun talento.

¹³ Il PFI si identifica come il documento che descrive il percorso formativo del talento, i cui elementi informativi sono: 1. breve anagrafica e profilo del talento, 2. pregressi ruoli ricoperti, 3. ruolo attuale, 4. bisogni formativi emersi, in funzione dell'accompagnamento nel percorso di progressione interna. Nella ricerca condotta il PFI è stato pensato e strutturato su un arco temporale di tre anni.

- la costruzione di un proprio percorso di *improvement*, personale e professionale, di accompagnamento allo sviluppo.

Da un punto di vista organizzativo, anche in questo caso il colloquio è preceduto da una convocazione a opera dei responsabili della formazione e dello sviluppo in cui vengono chiariti gli obiettivi e la logistica dell'incontro.

Al primo colloquio di crescita realizzato con i talenti hanno partecipato nella ricerca:

- talento aziendale,
- Responsabile d'Area,
- *management* di linea dell'unità operativa,
- Direzione dello Sviluppo Organizzativo,
- Direzione della Formazione,
- Esperto analista di Formazione.

Le fasi in cui ogni primo colloquio di crescita è stato organizzato sono riportate nella Figura 1. Ciascuna fase è ideata e progettata in maniera funzionale alla ricostruzione della biografia personale e professionale della persona e alla definizione delle sue aspirazioni di crescita per il proprio sviluppo.



Figura 1 – Il processo del primo colloquio individuale di crescita

Descriviamo brevemente le fasi:

- *Preparazione del colloquio*. Nella fase preparatoria al primo colloquio, il *management* dell'unità operativa di appartenenza del talento, d'intesa con lo Sviluppo Organizzativo e con la Formazione, preparano il documento di sintesi delle risultanze di sviluppo, emerse nel colloquio di restituzione degli esiti della valutazione. Il documento contiene una breve biografia personale e professionale della risorsa, le aspettative di sviluppo, i tempi programmati per lo sviluppo e gli interventi formativi da attivare con funzione di accompagnamento e supporto. Il documento viene condiviso con tutti i referenti che parteciperanno al primo colloquio di crescita con il talento.

- *Inizio del colloquio.* L'apertura del primo colloquio consiste nella presentazione del documento preparatorio e nella condivisione di ogni elemento in esso contenuto con il talento, co-autore del proprio disegno di sviluppo.
- *Svolgimento del colloquio.* Condiviso il piano di progressione interna, nel corso del colloquio al talento viene chiesto di interrogarsi, in modalità introspettiva, su proprie lacune cognitive e comportamentali che ostacolano i suoi livelli attuali di *performance* (in una dimensione individuale e di gruppo). Nell'analisi intervengono in modalità interattiva tutti i partecipanti, ognuno per le proprie aree di competenza, per contribuire a una più puntuale e pertinente definizione della domanda di formazione individuale. Il PFI viene redatto nel corso del colloquio dall'Esperto analista di formazione.
- *Conclusione del colloquio.* Il primo colloquio di crescita, della durata di circa un'ora, si conclude con la stesura di una ipotesi di PFI, che sintetizza le diverse domande emerse e condivise in risposta a *gap* conoscitivi e blocchi comportamentali del talento.
- *Conferma del PFI.* A conclusione del primo colloquio di crescita viene condivisa la proposta di PFI con il talento e con tutti i referenti aziendali presenti.

Al primo colloquio seguono attività volte alla validazione degli elementi emersi dalle narrazioni dei talenti e all'evoluzione dei piani formativi in ragione delle ulteriori necessità espresse dal talento:

- *Validazione del PFI.* La validazione del PFI, successiva al primo colloquio, è a cura del capo diretto del talento, sollecitato dal *management* di linea, che coordina e gestisce direttamente la risorsa. La validazione si rende necessaria per condividere anche con il capo diretto della persona il percorso formativo di crescita definito in prima istanza dal talento e dai referenti delle risorse umane. La validazione, in particolare, ha a oggetto il Piano in termini di attività identificate, argomenti proposti, priorità di realizzazione, combinazione strutturata degli interventi formativi su un arco temporale pluriennale.
- *Attivazione del PFI.* A validazione avvenuta, gli esperti in gestione dei processi formativi intraprendono ulteriori indagini finalizzate all'analisi e alla interpretazione della domanda di formazione della persona, alla ricerca, selezione e/o progettazione degli interventi maggiormente rispondenti al bisogno formativo espresso.
- *Aggiornamento in itinere del PFI.* L'aggiornamento *in progress* del PFI è dettato dalla necessità, più volte segnalata, di indirizzare le

politiche di gestione dei talenti sulla base delle esigenze di *business* aziendale. Il PFI richiede, pertanto, un costante aggiornamento dovuto a:

- modifica *in itinere* della posizione ricoperta dal talento, da cui nascono nuovi e diversi *training needs*, oppure *needs* integrativi,
- esaurimento delle attività a piano ed esigenza di ri-pianificazione di ulteriori attività in risposta a nuovi bisogni formativi.

Al primo colloquio individuale di crescita ne fanno seguito altri, a distanza temporale di circa 8-9 mesi l'uno dall'altro, volti al monitoraggio della realizzazione degli obiettivi di sviluppo individuale.

2.2.2 I successivi colloqui di crescita

La gestione dei processi di crescita dei talenti è un processo continuo, ciclico e si sviluppa in un periodo prolungato di tempo, durante il quale vengono pianificati e realizzati incontri di verifica, monitoraggio, valutazione, supporto, sviluppo, programmazione. Il numero degli incontri dipende dalla complessità dei processi di crescita di ogni singolo talento.

Tra il primo e il secondo colloquio (e nei successivi) i processi di *talent management* richiedono attività di verifica e monitoraggio che coinvolgono, in vario modo, l'Alta Direzione, il talento, il *management* di linea, gli Analisti di Formazione, il Responsabile della Formazione e dello Sviluppo, i formatori e gli esperti impegnati nella progettazione ed erogazione formativa.

Gli obiettivi del secondo colloquio individuale di crescita possono essere così sintetizzati:

- Verifica *preliminare* del mantenimento dei livelli di *performance* e della posizione nella *Nine Box Grid* (verifica effettuata prima del colloquio dai referenti aziendali in assenza del talento). I risultati della verifica preliminare vengono discussi in occasione del secondo colloquio con il talento.
- Verifica *preliminare* delle prospettive di sviluppo definite in precedenza.
- Eventuale nuova proposta di prospettive di sviluppo in occasione di colloquio (da validare all'interno degli organi e referenti aziendali deputati).
- Verifica della pertinenza del PFI rispetto alle prospettive di sviluppo e rispetto al ruolo attuale del talento.
- Valutazione dell'efficacia della formazione svolta rispetto a obiettivi di crescita e miglioramento.
- Aggiornamento del PFI.

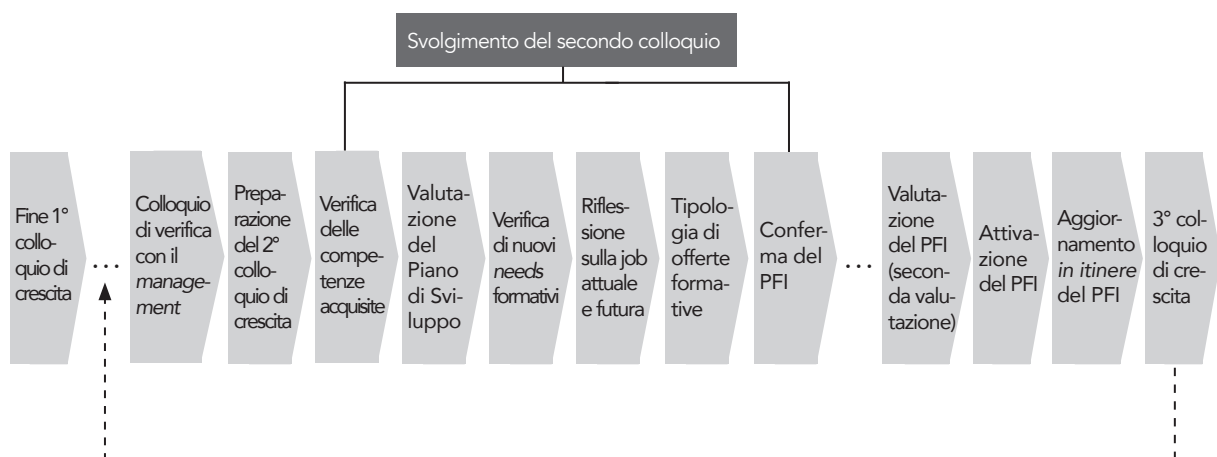


Figura 2 – Il processo del secondo colloquio individuale di crescita

Le fasi del processo legato al secondo colloquio individuale di crescita fanno riferimento al percorso vissuto dal talento dopo il primo colloquio. Il talento ha l'opportunità di discutere, rielaborare, analizzare il senso delle esperienze formative e professionali vissute, valutarle in relazione alle proprie aspirazioni, fornire ulteriori elementi per ulteriori domande di formazione. Riportiamo di seguito le principali fasi:

- *Colloqui/incontri di verifica con il management aziendale.* Tra la fine del primo e l'inizio del secondo colloquio di crescita si realizzano incontri e confronti sullo stato di avanzamento della progressione interna di ogni singolo talento e aggiornamenti sul livello di *retention*. I soggetti coinvolti sono il *management* aziendale (Sviluppo e Formazione), la linea, i responsabili della gestione dei PFI. Nell'ottica di monitorare la crescita dei talenti, è in questa fase che si realizzano le consultazioni aziendali per strutturare i processi di *assessment* in maniera funzionale e strumentale alla gestione e alla *review* dei talenti.
- *Preparazione del secondo colloquio di crescita.* A seconda delle necessità emerse dallo stato di avanzamento dei Piani di Sviluppo e dei Piani Formativi viene pianificato il secondo *round* di incontri individuali di crescita (definendo, ad esempio, i criteri di selezione dei talenti da convocare).
- *Svolgimento del secondo colloquio individuale di crescita.* Nel corso del secondo colloquio di crescita si discutono, in modalità interattiva, i seguenti ambiti tematici:

- *Verifica delle competenze acquisite.* Partendo dal PFI validato a seguito del primo colloquio, si ripercorrono con il talento tutte le attività a piano, con particolare approfondimento su quelle concluse. L'obiettivo è di verificare il livello di gradimento della persona, ma soprattutto i *learning outcomes*, gli apprendimenti conseguiti e il loro concreto utilizzo nello svolgimento del ruolo professionale¹⁴. Tale verifica può essere condotta mediante la somministrazione di test o di questionari di autovalutazione delle competenze apprese rispetto alle aspirazioni e bisogni emersi nel primo colloquio. Possono inoltre essere affrontati i temi relativi alla *leadership*, sempre sotto osservazione (stili e modalità attuative, in linea con modelli comportamentali dell'organizzazione di appartenenza).
- *Valutazione del Piano di Sviluppo.* Il secondo colloquio ha la funzione di verificare il livello di avanzamento del piano definito nel colloquio di sviluppo, eventuali scostamenti temporali, cambiamenti di funzioni vacanti, ecc.
- *Verifica di nuove domande di formazione.* Parallelamente alla verifica del Piano di Sviluppo, nel secondo colloquio i partecipanti si confrontano su nuovi bisogni formativi del talento, emersi successivamente al primo colloquio. Questo può essere legato a diversi ordini di fattori: (i) cambiamenti nei Piani di Sviluppo (le modifiche di progressioni di carriera danno origine a nuove domande in risposta al nuovo piano di progressione); (ii) conclusione di interventi formativi, che possono contribuire all'emersione di ulteriori bisogni, non necessariamente collegati agli interventi svolti; (iii) svolgimento di mansioni di particolare complessità, che richiedono una costante rivisitazione e analisi dei *gap* cognitivi; (iv) variazioni nei livelli di *performance* del talento (che possono o meno impattare sul Piano di Sviluppo).
- *Riflessione sulla job attuale e futura.* Nel corso del secondo colloquio, il talento è stimolato ad analizzare la sua posizione nell'attuale ruolo e nel ruolo che a breve o medio periodo andrà a ricoprire (adatto, stimolante, coerente con propri progetti di sviluppo personale e professionale, sfidante, ricco di significati, innovativo, strategico, creativo, complesso, multidisciplinare, all'avanguardia, ecc.).
- *Tipologia di offerte formative previste per ciascun talento.* A ogni talento viene illustrata una varietà di interventi formativi

¹⁴ D.L. Kirkpatrick, *Evaluating Training Programs: The four levels*, San Francisco, Berrett-Koehler, 1994.

attivabili per il soddisfacimento del bisogno espresso. Ci riferiamo a interventi di formazione d'aula con docenti/esperti esterni, formazione interna all'azienda (mediante la messa in comune di *know-how* esistente nell'organizzazione), *coaching*, *mentoring*, incontri di *benchmark*, percorsi incorporati di apprendimento, *brokering* di innovazione, ecc.

- *Conferma del PFI*. Al termine del secondo colloquio tutti i partecipanti elaborano, prendono visione e confermano il Piano Formativo Individuale del talento, come modificato a seguito delle risultanze emerse.

Il piano, validato anche dai responsabili diretti del talento, viene attivato attraverso l'interpretazione della domanda formativa espressa da parte di professionisti di gestione dei processi formativi, responsabili della scelta di interventi formativi coerenti e appropriati.

Ogni colloquio individuale di crescita comporta l'evoluzione del Piano Formativo Individuale, in considerazione dei bisogni espressi nel corso dei percorsi di crescita dei talenti.

Nei successivi colloqui individuali di crescita, a partire dal terzo, i processi si ripetono con attenzione sempre costante alle variazioni dei Piani di Sviluppo che condizionano lo svolgimento di ogni colloquio individuale.

2.3 Il colloquio individuale per l'espressione della domanda di formazione dei talenti

I colloqui con i talenti si realizzano in forma di intervista individuale. L'oggetto dei colloqui con i talenti è rappresentato dall'analisi di problemi, bisogni, domanda individuale di formazione.

Gli intervistatori sono rappresentati da un *team* di specialisti (Alta Direzione, referenti aziendali dello Sviluppo e della Formazione, Responsabili d'Area, Esperti analisti di Formazione e dei processi formativi). Intervistatori e intervistato hanno ruoli e compiti diversi. Il colloquio è realizzato per rilevare il percepito dei talenti rispetto a percorsi di sviluppo e crescita prospettati dai responsabili. È il momento in cui il talento si racconta con postura riflessiva in ordine alla complessità del suo posizionamento professionale e delle sue prospettive future di carriera, legate a proprie progettualità. Il colloquio è di tipo qualitativo, realizzato su una traccia semi-strutturata per quanto concerne la rilevazione della domanda di formazione, mentre è libero per la discussione del Piano di Sviluppo e degli aggiornamenti dei Piani Formativi Individuali. È condotto in modalità libera e funzionale alla raccolta di informazioni 'nascoste', o perché non conosciute direttamente dai soggetti intervistatori o perché

necessitano di essere condivise tra tutti i partecipanti al colloquio (es. osservazioni del talento sulla job attuale e futura nel secondo colloquio di crescita). Inoltre, il colloquio svolto in modalità libera consente all'intervistato di esprimersi liberamente seguendo un proprio ordine di idee, pensieri, percezioni e propri collegamenti, andando al di là dell'informazione richiesta e ampliando il campo della risposta fornita. Poiché è interesse degli intervistatori raccogliere quante più informazioni possibili sulle aspettative, i bisogni, gli interessi del talento per costruirne una coerente proposta di valore, il colloquio a traccia libera o semi-libera è risultato il più adatto.

Lo svantaggio degli strumenti di rilevazione utilizzati (intervista libera e semi-strutturata) è rappresentato dall'analisi e dall'interpretazione dei dati raccolti: saper leggere le informazioni in modo univoco e aderente alla complessità di ogni talento richiede spesso una capacità di lettura che va al di là della conoscenza che si ha della persona e dei contenuti che essa esprime verbalmente.

All'intervistatore è richiesto di impiegare tutti gli accorgimenti, verbali e non verbali, suggeriti dalla letteratura e dal buon senso, atti a mettere il talento a proprio agio e a favorire la raccolta di informazioni che corrispondono a ciò che il talento effettivamente pensa, sente, desidera, percepisce, conosce. Tali accorgimenti sono tanto più importanti quanto maggiori sono le distanze generazionali tra intervistato (es. generazione Y) e intervistatore (*baby boomer*), che in alcuni casi possono emergere.

Per la condivisione del Piano di Sviluppo e la costruzione e aggiornamento del PFI la scelta metodologica è stata per l'intervista libera. Il colloquio viene gestito liberamente, senza traccia alcuna di domande e al talento viene chiesto di esprimere la propria opinione su una data questione. Gli intervistatori conducono, a turno, a partire dai temi prefissati (sviluppo professionale, crescita in azienda, verifica *in itinere* dei percorsi) un'intervista in forma libera, costruendo nel corso della conversazione le singole domande da formulare (es. Come vede la sua progressione in azienda nei prossimi due anni? Cos'è cambiato dal primo colloquio individuale rispetto al livello di *expertise* e *know-how* maturati?¹⁵). La conduzione del colloquio deve essere equilibrata (es. non parlare troppo, non suggestionare il talento, ecc.) e omogenea (es. proporre una domanda di stimolo uguale per tutti i talenti, ad apertura del colloquio – Come si trova negli ultimi otto mesi?).

In alcuni casi agli intervistatori possono essere fornite alcune linee guida per l'appropriata conduzione delle interviste: es. condivisione degli

¹⁵ In entrambi i casi si tratta di domande aperte dirette, che lasciano il talento libero di organizzare in autonomia la risposta, spaziando tra gli ambiti che è libero di utilizzare e approfondire.

obiettivi del colloquio, ascolto attivo, attento, empatico¹⁶ e non giudicante, attenzione agli aspetti linguistici e paralinguistici del talento, attesa paziente delle risposte del talento, formulazione di domande brevi, chiare, affermative, univoche per sollecitare le informazioni, presentazione sintetica e mirata dei PFI (individuando dai piani stessi gli argomenti da illustrare), assunzione di adeguati toni e comportamenti linguistici nei momenti di difficoltà del talento (es. silenzi, pause, ambiguità), abbigliamento sobrio e postura elegante. A seconda della complessità di ogni singolo talento viene infine concordata la durata del colloquio, insieme al *management* aziendale.

Alcune accortezze seguite riguardano, inoltre, la conduzione dei colloqui: definire in anticipo i temi da affrontare e la successione da seguire nella presentazione delle questioni, porre domande consequenziali l'una con l'altra, formulare, quando fattibile, quesiti che vadano dal generale al particolare, o da ambiti noti ad ambiti meno noti.

Nei colloqui individuali volti alla rilevazione della domanda di formazione del talento il protocollo di ricerca ha previsto l'utilizzo dell'intervista semi-strutturata, contenente una traccia di temi da affrontare, senza essere legati a un ordine rigido di presentazione. Il posizionamento delle domande all'interno dello svolgimento del colloquio varia in relazione all'andamento dell'interazione, ai contenuti manifesti della comunicazione, all'analisi della prossemica e degli elementi della comunicazione non verbale, intercettati dall'intervistatore. In questo caso, l'esperto in gestione dei processi formativi, addetto alla conduzione del colloquio per questa parte di sua competenza, è vincolato dalla traccia di intervista ma può, se lo ritiene necessario e utile, rivolgere altre domande per ottenere chiarimenti e approfondimenti e stimolare l'atto narrativo. Questo modo di condurre il colloquio concede ampia libertà sia all'intervistatore (nell'ordine delle domande da porre, nel modo in cui porle all'interno della traccia) sia al talento intervistato, libero di spaziare nelle risposte, e garantisce che vengano affrontati tutti i temi inseriti nella traccia.

3. *Le biografie dinamiche per il controllo sul potenziale formativo dei luoghi di lavoro*

Nell'esperienza di ricerca condotta la biografia personale e professionale dei talenti ha consentito di mettere in trasparenza la proposta di

¹⁶ L'ascolto empatico favorisce la comprensione dell'altro e migliora l'interazione tra intervistato e intervistatore, accrescendo la fiducia e la disponibilità del primo ad approfondire la comunicazione, cfr. H. Franta, A. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.

valore dell'organizzazione rispetto a ciascun talento e allo stesso tempo di gestire intenzionalmente i propri percorsi di crescita da parte di ogni talento.

I colloqui individuali e i piani individuali formativi e di sviluppo, monitorati e aggiornati ogni tre mesi, rappresentano artefatti elaborati attraverso l'utilizzo dell'insieme dei dispositivi in essere in azienda – valutativi, formativi, organizzativi – e regolarmente verificati. La narrazione biografica del talento, nella sua caratterizzazione dinamica, rappresenta il dispositivo formativo attraverso cui esercitare il potere di controllo sul potenziale formativo del luogo di lavoro da una duplice prospettiva:

- la prospettiva dell'impresa, responsabile della creazione del contesto lavorativo e delle opportunità formative in esso incorporate. È l'impresa che attraverso i colloqui e il monitoraggio dei piani individuali a cadenza trimestrale rende intelligibile al talento la propria offerta di valore (inserimento in reti di innovazione, premialità, *rotation di team* e di funzione, ecc.);
- la prospettiva del talento, impegnato nelle attività produttive e nella scelta delle opportunità di crescita create dall'azienda. È il talento che esprime la sua domanda di formazione e sviluppa la capacità di controllo dell'offerta formativa aziendale rispetto a propri obiettivi e aspirazioni di crescita, personale e professionale, e di assunzione di decisione in ordine al proprio sviluppo, interno o esterno.

Per questo è necessario creare un dispositivo formativo aziendale in grado di promuovere la biografia come momento di narrazione utile all'esercizio del controllo, tanto da parte del soggetto che lavora, quanto da parte dell'organizzazione che costruisce il *setting* produttivo.

Bibliografia

- P. Alheit, *The biographical approach to adult education*, in W. Mader (Ed.), *Adult education in the Federal Republic of Germany: Scholarly approaches and professional practice*, Vancouver, Center for Continuing Education, University of British Columbia, 1992, pp. 186-221.
- P. Alheit, *The 'biographical question' as a challenge to adult education*, in «International Review of Education», 40 (1994), n. 3, pp. 283-298.
- P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger, P. Dominicé (Eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education*, Vienna, Verband Wiener Volksbildung, 1995.
- C. Benelli, *Biografia e autobiografia*, in M. Fiorucci, A. Portera, F. Pinto Minerva (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017.

- C. Benelli, A.M. Passaseo, *Curare l'arte dell'incontro*, in G. Aleandri (a cura di), *Com-passione: nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni*, Roma, Armando, 2017.
- C. Benelli, A.M. Pedretti, *La formazione autobiografica in gruppo*, Milano, Unicopli, 2017.
- C. Benelli, *I giovani di Lampedusa. Un progetto di Orientamento Autobiografico*, in S. Ulivieri (a cura di). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 415-420.
- V. Boffo, *Narrazione e autobiografia: appunti per applicazioni didattiche*, in D. Sarsini, *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005, pp. 125-152.
- E.G. Chambers, M. Foulon, H. Handfield-Jones, S.M. Hankin, E.G. Michaels III, *The war for talent*, in «The McKinsey Quarterly», 3 (1998), pp. 44-57.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.
- D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- C. Dejoux, M. Thévenet, *Talent Management*, Paris, Dunod, 2012.
- P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation* [The history of life as education process], Paris, L'Harmattan, 1990.
- P. Dominicé, *Learning from our lives. Using educational biographies with adults*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.
- P. Dominicé, *Educational Biography as a Reflective Approach to the Training of Adult Educators*, in P. Alheit, L. West., A. Andersen, B. Merrill (Eds.), *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*, Frankfurt, Peter Lang, 2007, pp. 241-254.
- P. Federighi, *Adult and Continuing Education in Europe. Using Public Policy to Secure a Growth in Skills*, Bruxelles, European Commission, 2013.
- H. Franta, A. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.
- E. Gallardo-Gallardo, N. Dries, T.F. González-Cruz, *What is the meaning of 'talent' in the world of work?*, in «Human Resource Management Review», 2013, pp. 290-300, <<http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.05.002>>.
- D.L. Kirkpatrick, *Evaluating Training Programs: The four levels*, San Francisco, Berrett-Koehler, 1994.
- E.G. Michaels III, H. Handfield-Jones, B. Axelrod, *The war for talent*, Boston, Harvard Business School Press, 2001.

- G. Pineau, *Vie des histoires de vie*, Montréal, Faculté de l'Education Permanente, 1980.
- K. Plummer, *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*, London, Unwin Hyman, 1983.
- M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001.
- G. Trentini (a cura di), *Oltre l'intervista. Il colloquio nei contesti sociali*, Torino, Isedi, 2000.
- A. Vettori, C. Reho, *Talent Management e Successione dei Leader*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

CAPITOLO 2

METODI E STRUMENTI PER LA RICERCA AUTOBIOGRAFICA, BIOGRAFICA E NARRATIVA

Epistemologia, metodo e strumenti nella ricerca biografica e autobiografica¹

Giovanna Del Gobbo, Francesco De Maria e Daniela Frison

1. Elementi per un inquadramento metodologico dei metodi autobiografici e narrativi nella ricerca educativa

Le ricostruzioni autobiografiche e biografiche, la raccolta di storie di vita e di racconti di vita, al di là della loro innegabile valenza educativa, sono certamente inquadrabili tra i metodi della ricerca qualitativa.

Le storie di vita, come insieme organizzato in forma cronologico-narrativa, e i racconti di vita, come studi di caso di eventi, esperienze, strategie relative alla vita di un soggetto² rappresentano *strumenti* di ricerca osservativa indiretta. Si inseriscono tra i metodi dell'intervista e ne assumono alcune caratteristiche: discorsività, assenza di strutturazione o basso grado di strutturazione, narratività, profondità e potenzialità ermeneutiche per la possibilità offerta di ricostruzione di significati, norme e valori.

Sempre più spesso sono utilizzati nell'ambito di ricerche di tipo osservativo finalizzate non solo alla descrizione di un fenomeno attraverso elementi direttamente *osservabili*, quanto alla sua interpretazione e comprensione in profondità. Esprimono una coerenza rilevante all'interno di approcci di ricerca fenomenologica, che si concentrano sull'esperienza in quanto processo e utilizzano la narrazione personale dei partecipanti per meglio comprendere, in profondità, le caratteristiche di un contesto sociale e culturale, ponendo al centro le relazioni e le interazioni personali, incorporando le percezioni e il vissuto anche emotivo di coloro che agiscono, vivono e trasformano il contesto stesso. Possono consentire di concentrare l'attenzione sulla relazione autentica tra il mondo individuale e quello oggettivo, spostando (o, preferibilmente, integrando) la

¹ Il primo paragrafo è a cura di Giovanna Del Gobbo, il secondo paragrafo è a cura di Daniela Frison e il terzo paragrafo è a cura di Francesco De Maria.

² M. Olagnero, C. Saraceno, *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, Roma, NIS, 1993.

ricerca di una realtà misurabile e tangibile, all'esperienza vissuta dando rilievo alla persona nella sua interazione con i contesti.

A partire da queste considerazioni è possibile considerare i metodi narrativo-autobiografici non solo per le ricadute educativo-trasformative che possono avere sullo stesso soggetto narrante, ma per il contributo che possono offrire all'interpretazione di fenomeni complessi, facilitandone una lettura olistica ed ecologica in grado di integrare in modo attivo soggetto e contesto.

Il ricorso a metodi autobiografici e narrativi nella ricerca sociale ha, del resto, una tradizione consolidata. Si pensi al ruolo dei cosiddetti *testimoni privilegiati* nell'ambito della ricerca etnografica e al contributo interpretativo che queste figure possono mettere a disposizione per rispondere alle domande conoscitive relative ad aspetti della cultura di una comunità o di un gruppo. O pensiamo agli approcci di sociologia narrativa, che evidenziano il recupero del valore delle storie per dare senso, coerenza e continuità e riconoscono al *raccontare* la funzione di pratica sociale e discorsiva. Già per Weber l'azione sociale può essere compresa solo se i ricercatori tengono conto del suo significato per coloro che ne sono coinvolti³. Strettamente collegato a raccontare è il pensiero narrativo, se raccontare è appunto una pratica sociale discorsiva che incorpora un proprio sapere, o meta-sapere narrativo, consentendo di integrare ciò che non è immediatamente evidente all'osservazione diretta della realtà⁴.

Con la Scuola di Chicago e la teoria dell'interazionismo simbolico, l'approccio narrativo arriva a essere metodo per analizzare i processi di ragionamento pratico che consentono di far emergere i processi interattivi che definiscono le forme di costruzione della soggettività e che sono alla base dell'azione umana nei confronti della realtà: il significato attribuito alla realtà nasce dall'interazione tra gli individui ed è quindi condiviso tra questi e tali significati sono costruiti e ricostruiti attraverso un processo interpretativo messo in atto dalle persone nella loro interazione e trasformazione degli spazi di vita. Questa componente di processo può emergere dalla narrazione, così da poter essere indagata⁵.

Queste posizioni teoriche consentono di riconoscere alla narrazione la capacità di ri-costruzione della realtà, necessariamente e contemporaneamente individuale e soggettiva, e aprono alla sua valorizzazione come metodo della ricerca che, nella specificità della prospettiva pedagogica, assume anche una funzione educativa.

³ M. Weber, *Economy and Society*, Berkeley, University of California Press, 1922.

⁴ N. Tieri, *L'innovazione della sociologia narrativa*, in «Sociologia Clinica», 30 (2021).

⁵ B. Poggio, *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2004.

I metodi narrativo-autobiografici possono essere letti, infatti, all'interno del paradigma costruttivista, che vede il procedere della conoscenza di ciascun individuo come processo costruito o co-costruito. Per il costruttivismo la realtà non è pre-data alla conoscenza, ma è costruita mentre viene conosciuta attraverso peculiari strutture cognitive: le realtà è, dunque, comprensibile in forma di «costruzioni mentali molteplici e intangibili, socialmente ed esperienzialmente fondate, di natura locale e specifica, dipendenti, per forma e contenuto, da singoli o gruppi che producono le costruzioni»⁶. Il costruttivismo parte proprio dalla complessità dei concetti di realtà e conoscenza: la realtà, e in genere il mondo esterno, sono considerati essenzialmente in quanto fenomeni esperienziali, che non possono darsi in modo indipendente dal soggetto che instaura con essi un'esperienza cognitiva. Nel costruttivismo radicale di von Glaserfeld «la conoscenza non riguarda più una realtà oggettiva ontologica, ma esclusivamente l'ordine e l'organizzazione di esperienze nel mondo del nostro modo di esperire»⁷. Quindi la conoscenza è il risultato delle azioni di un soggetto attivo e l'operare cognitivo del soggetto organizza se stesso e il suo mondo di esperienza: la conoscenza emerge dunque dall'interazione tra il soggetto e l'oggetto, non è una rappresentazione e immagine riflessa del mondo reale, ma costruzione prodotta dall'attività cognitiva del soggetto in un processo di adattamento, in cui, come organismo cognitivo «dà forma e coordina la sua esperienza e, ciò facendo, la trasforma in un mondo strutturato»⁸.

Il soggetto narra i fatti interpretandoli a partire dal proprio punto di vista, che è sempre condizionato, non solo dalla condivisione dei sistemi simbolici che la cultura gli mette a disposizione per costruire proprie interpretazioni del mondo, ma anche dalla particolarità storica della situazione concreta in cui il soggetto stesso si trova. Così dalla narrazione emergono bisogni, desideri, intenzioni, emozioni, passioni, aspirazioni così come sono vissuti in un determinato contesto storico e spaziale e, in tal senso, le narrazioni producono conoscenza e *evidenze* utilizzabili per indagare e comprendere i contesti stessi. La narrazione crea *spiegazioni* che si possono integrare con modelli teorici e, se condotta con metodologie scientifiche, l'interpretazione narrativa della realtà esplicita «tutto il contorno non razionale del fare significato»⁹ e consente di mettere ordine tra le informazioni ricevute per afferrare anche nuovi significati.

⁶ B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002, p. 17.

⁷ E. von Glasersfeld, *Introduzione al costruttivismo radicale*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Milano, Feltrinelli, 1988, p. 23.

⁸ *Ibidem*.

⁹ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2002 (ed. orig. 1996), p. 147.

In una prospettiva contestualista, volta a evidenziare la dipendenza ecologica dell'azione umana¹⁰, il contesto viene a configurarsi simultaneamente come sistema sociale e ambiente fisico, e implica anche la considerazione della collocazione del soggetto nell'ambito di una determinata configurazione contestuale, in senso sincronico e diacronico. Il contesto rappresenta, pertanto, prodotto integrato di tutti gli elementi in questione e considera i soggetti, intesi quali elaboratori di informazioni in riferimento a una storia passata e alla dimensione attuale di vita, situati in trame di relazioni sociali collocate in uno spazio fisico da cui trarre opportunità e vincoli, dinamicamente in trasformazione, nel tempo. La focalizzazione sul contesto implica dunque l'attenzione alle relazioni che i soggetti hanno intrattenuto e intrattengono con il proprio mondo di appartenenza: i processi cognitivi e apprenditivi dei soggetti si esprimono e si articolano anche sulla base delle relazioni intersoggettive, ma anche sulla base delle relazioni con gli artefatti culturali e simbolici che caratterizzano un contesto. I metodi autobiografici e narrativi possono consentire di far emergere tutto questo.

Possiamo affermare che dalle narrazioni emergono ipotesi interpretative del mondo conservate, rinforzate e oggettificate in ricostruzioni implicite, che rappresentano per il soggetto il patrimonio di riferimento conoscitivo per la gestione di ulteriori esperienze, costantemente messo alla prova e passibile di essere riorganizzato e ristrutturato al fine di fornire strumenti interpretativi sempre più adeguati alla complessità esperienziale.

Alla luce di tali considerazioni teoriche, si comprende, dunque, come i metodi narrativo-autobiografici nella misura in cui generano una conoscenza che accresce la comprensione di un fenomeno, costituiscono un'azione di ricerca.

Storie di vita e racconti autobiografici, per quanto fortemente legati all'individualità, consentono di aprire una finestra e di generare conoscenza su aspetti della realtà che sarebbe impossibile indagare attraverso forme di osservazione diretta e permettono di raccogliere informazioni e scoprire relazioni, leggi e connessioni, ipotesi interpretative di quella realtà, scaturite dall'esperienza dei soggetti intervistati.

Per poter essere a tutti gli effetti «metodo di ricerca» occorre che anche autobiografia e narrazioni di storie e racconti di vita siano impostate e gestite intenzionalmente nel rispetto dei criteri che contraddistinguono il procedere scientifico: ricostruzione e trasparenza delle procedure attivate, possibilità di controllo del processo per replicarlo, per verificare la logica e la coerenza degli strumenti e della sequenza delle azioni rispetto

¹⁰ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986 (ed. orig. 1979).

agli obiettivi di indagine, validazione e triangolazione dei risultati validi e affidabili. In questo senso, dopo questo breve inquadramento, sono condivise alcune riflessioni in merito a metodi e tecniche di mediazione e alla valutazione nella ricerca condotta con metodi autobiografici e narrativi.

2. Tecniche di mediazione dell'intervista biografica

Come ricordano Coggi e Ricchiardi, l'intervista è «una forma di conversazione in cui un esperto (l'intervistatore) pone una serie di domande (orali) a un singolo o a un gruppo di soggetti, per conoscerne opinioni, atteggiamenti, informazioni, percezioni, esperienze, ecc.»¹¹.

Possiamo rintracciare numerosi tipi di intervista, che rispondono a criteri di classificazione differenti.

Il primo criterio a cui possiamo riferirci è quello del *livello di strutturazione* che ci consente di classificare l'intervista come *strutturata* – ossia caratterizzata da domande rigidamente pianificate nell'ordine e nella formulazione – o, al polo opposto, *libera* – ossia guidata da un tema identificato dal ricercatore/dalla ricercatrice in cui la formulazione delle domande e il loro ordine di proposta all'intervistato/intervistata sono per l'appunto *liberi*. Tra i due poli qui tracciati, possiamo collocare l'intervista *semi-strutturata*, particolarmente proposta nell'ambito della ricerca educativa, poiché prevede domande pianificate dal *team* di ricerca sulla base degli obiettivi che si è posto, ma che vengono poste in un ordine non rigido, seguendo la conversazione con i soggetti coinvolti e lasciando spazio e flessibilità a temi e approfondimenti, pur sempre coerenti, che emergessero durante lo scambio.

Un secondo criterio di classificazione rimanda al *numero di soggetti coinvolti* e possiamo allora distinguere tra intervista *individuale*, condotta con un singolo, o intervista *di gruppo*, ovvero rivolta a un insieme di soggetti come potrebbe essere, ad esempio, un'*équipe*.

Un terzo criterio di classificazione, che merita di essere qui menzionato, è la *presenza di tecniche di mediazione*. Potremo allora distinguere tra un'intervista *semplice* – che si basa sulla sola conversazione tra intervistatore/intervistatrice e intervistato/intervistata – e un'intervista *mediata* – che prevede l'introduzione e l'animazione della conversazione mediante la proposta di situazioni operative, materiali concreti, rappresentazioni grafiche o metaforiche¹². Le tecniche di mediazione acquistano infatti una particolare

¹¹ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005, p. 86.

¹² D. Frison, *L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 1 (2016), n. 13, pp. 193-211.

rilevanza nel caso di interviste biografiche o autobiografiche poiché *animano* l'intervista e ne amplificano la portata esplorativa e generativa.

L'introduzione di tecniche di mediazione nel corso dell'intervista rimanda alle esperienze condotte da Jean Piaget con i bambini, con l'obiettivo di indagare il procedere della conoscenza e di studiarne la genesi. Il biologo epistemologo svizzero, infatti, nelle sue ricerche condotte secondo il metodo clinico-critico, interrogava bambini e bambine coinvolgendoli in una situazione problematica concreta, per l'appunto critica, in cui era previsto l'uso di materiali e oggetti (liquidi, monete, modellini, ecc.), che il bambino veniva invitato a osservare e manipolare seguendo le domande guida dello sperimentatore¹³. Quest'ultimo, infatti, con l'ausilio di un materiale appositamente costruito, interrogava i piccoli soggetti di ricerca su temi quali la conservazione della sostanza e del volume, il movimento, la velocità, ecc. accompagnandoli con i propri stimoli verso una situazione critica che avrebbero saputo affrontare in modo diverso secondo il loro livello di sviluppo¹⁴. Tale metodo risulta coerente con un'attitudine propria del ricercatore spesso richiamata da Piaget: come un *bricoleur*, egli è chiamato a elaborare, di volta in volta, i materiali più idonei a perseguire l'obiettivo di ricerca o formativo che ha delineato. Il ricercatore-*bricoleur* piagetiano, tuttavia, si indirizzava esclusivamente ai bambini, non prevedendo la costruzione di situazioni critiche dirette agli adulti, ai quali si rivolge invece l'attenzione delle tecniche di mediazione di seguito brevemente illustrate, accomunate dalla predisposizione di materiali e situazioni concrete volte ad animare la conversazione intervistatore/intervistatrice-intervistato/intervistata e particolarmente rilevanti nella conduzione di interviste biografiche. Molteplici possono essere le tecniche di mediazione da proporre per lo sviluppo di un'intervista biografica: possiamo proporre, ad esempio, rappresentazioni metaforiche e/o simboliche¹⁵ o mediare l'intervista proponendo attrezzi del mestiere quali richiami al percorso di vita e professionale di intervistate e intervistati. Si sceglie di concentrarsi qui su due tecniche ulteriori: la mediazione offerta dall'uso di immagini, ispirata a *Photolangage*[®] e la mediazione di una rappresentazione grafica, il disegno interattivo, di seguito illustrate.

¹³ Cfr. E. Labinowicz, *The Piaget Primer: Thinking, Learning, Teaching*, Menlo Park, Addison-Wesley Publishing Company, 1980; P. Valentini, *Jean Piaget: le opere, i metodi, il modello teorico*, in O. Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1997.

¹⁴ E. Labinowicz, *The Piaget Primer: Thinking, Learning, Teaching*, cit., 1997.

¹⁵ Cfr. D. Fabbri, P. D'Alfonso, *La dimensione parallela. La dispersione scolastica nell'immaginario e nelle aspettative di testimoni privilegiati*, Trento, Erickson, 2003; D. Frison, C. Tino, *Training Perspective Questionnaire (TPQ): processo di costruzione di uno strumento per l'autovalutazione delle prospettive di formatori/formatrici e consulenti*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 14 (2021), n. 27, pp. 65-76.

2.1 L'intervista mediata dall'uso delle immagini

Tra le tecniche particolarmente idonee alla mediazione di un'intervista biografica, possiamo citare l'utilizzo mirato delle immagini che si ispira al *Photolangage*[®], metodo di animazione dei gruppi, oggi particolarmente usato anche nelle interviste. Il termine *Photolangage*[®] designa sia una collezione di dossier fotografici organizzati per temi, sia un metodo «che utilizza la fotografia come strumento di mediazione del pensiero, della parola e della comunicazione in gruppo»¹⁶. Esso è stato proposto e definito nel 1965 da un gruppo di psicologi e psico-sociologi di Lione, tra cui Claire Bélisle e Alain Baptiste con l'obiettivo di aiutare adolescenti che presentavano difficoltà a esprimersi e prendere la parola all'interno di un gruppo¹⁷. Si è successivamente diffuso in ambito educativo e formativo servendosi del potere suggestivo, proiettivo e simbolico delle immagini con l'obiettivo di sollecitare, nei partecipanti a sessioni di formazione o negli intervistati, la riflessione intorno a fenomeni o eventi della propria esperienza personale che rimandano a un tema proposto. Il *Photolangage*[®] viene così adottato nelle azioni formative con adulti, nella ricerca, nell'orientamento e nell'animazione per promuovere lo scambio all'interno di un gruppo, o la riflessione di un singolo, a partire da un materiale che stimoli i soggetti coinvolti grazie al rimando delle immagini a una determinata tematica.

L'uso delle immagini e l'invito rivolto agli intervistati/intervistate a scegliere una o più immagini da collegare a un concetto o a un'esperienza è particolarmente proficuo nella cornice di una intervista biografica. Proprio seguendo l'attitudine di un *bricoleur*, secondo l'approccio piagetiano, ricercatori/ricercatrici, intervistatori/intervistatrici, e formatori/formatrici che intendano mediare una sessione di intervista o formazione mediante la proposta di immagini dovrà prestare particolare attenzione alla costruzione del proprio materiale di mediazione affinché esso possa essere adottato per facilitare la riflessione intorno a un concetto accompagnando poi l'intervistato/intervistata a rievocare la propria esperienza a esso correlata. Le immagini scelte dovranno dunque richiamare elementi fondanti del costruito, ma al contempo lasciare spazio all'intervistato/intervistata affinché possa valorizzare la propria esperienza personale. Questa tecnica è stata proposta a educatrici che operano con studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado per indagare la rappresentazione e l'esperienza del

¹⁶ G. Lo Piccolo, A. Pietro, V. Claudine, *Il metodo Photolangage[®]: un dispositivo grup- pale in psicoterapia e in ambito formativo*, in «NeMo Rivista di Fototerapia, Fotografia Tera- peutica e Fotografia ad azione sociale», 2020, p. 54.

¹⁷ A. Baptiste, C. Bélisle, *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Paris, Les éditions d'organisation, 1991.

concetto di *teamwork*, prima di intraprendere un percorso di *teambulding*¹⁸ ed è stata adottata da studenti e studentesse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Firenze per indagare il fenomeno dell'abbandono scolastico, intervistando insegnanti di scuola secondaria di secondo grado e giovani che hanno abbandonato prematuramente il percorso scolastico¹⁹. Immagini mirate sono state selezionate anche per indagare il costrutto e le esperienze di ecoansia da parte della generazione Z, anche in questo caso da parte di studenti e studentesse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione.

2.2 *L'intervista mediata dal disegno interattivo*

Uno degli obiettivi principali dell'inserimento di tecniche di mediazione nelle interviste rivolte ad adulti è quello di offrire opportunità di *déplacement* o spiazzamento cognitivo, proponendo una situazione o una domanda, per l'appunto mediata, che sollecita l'adulto ad abbandonare preconcetti, misconcezioni e preoccupazioni quotidiane per focalizzarsi sul tema proposto. Nella formazione degli adulti, infatti, ma anche nella conduzione di interviste, uno dei problemi più diffusi è la difficoltà di portare l'adulto oltre la propria routine, la propria operatività professionale e personale e distoglierlo, temporaneamente, dalle problematiche a essa connesse, conducendolo verso l'esplorazione del nuovo o la ri-lettura del già noto. Tale difficoltà può risultare particolarmente limitante quando oggetto dell'intervista risultano concetti o processi complessi da indagare e ricostruire. In questi casi, l'intervista può essere mediata dal disegno interattivo,

una tecnica in cui al soggetto viene chiesto di disegnare l'oggetto o il concetto in questione durante il colloquio e l'intervistatore può chiedere di intervenire nel processo di disegno per chiarire alcuni dettagli²⁰.

¹⁸ Si tratta di interviste condotte con finalità di esercitazione nell'ambito dell'insegnamento di Metodi e tecniche della ricerca biografica, Corso di Perfezionamento "La Scuola in ospedale. Formare professionisti dell'educazione, della scuola, della cura", Università degli Studi di Firenze, a.a. 2022/23. L'intervista è stata elaborata da Francesca Favi.

¹⁹ Si tratta di interviste condotte con finalità di esercitazione nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia Sperimentale, Corso di Studi L-19 Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Firenze, a.a. 2023/24. Le interviste sull'abbandono scolastico sono state progettate e condotte da Adele Alberti, Sara Bernardini, Asia Bui ed Elisabetta Geppi; le interviste sull'ecoansia sono state progettate e condotte da Chiara Castello, Roberta De Giorgio, Cristiana Gjona, Silvia Greco e Aurora Hoxha.

²⁰ D. Fabbri, A. Munari, *A Psycho-Cultural Approach to Health Education*, Comunicazione al 5° European Health Psychology Society Conference, Losanna, 28-30 agosto 1991, p. 2.

Come evidenzia Munari, infatti,

negli approcci che si concentrano sull'aspetto proiettivo del disegno infantile, [nei quali] lo sperimentatore non interviene mai durante la realizzazione del disegno, per non influenzare i processi proiettivi, ma si limita a interpretarlo solo dopo che è stato ultimato²¹.

In questo approccio, invece, il ricercatore interviene durante l'elaborazione del disegno

chiedendo spiegazioni, rilevando anomalie, suggerendo ipotesi alternative, o ancora sollecitando l'autore a completare il disegno per colmare eventuali lacune [...] obbligandolo così a verbalizzare le ragioni delle sue scelte, a giustificare il suo procedere, a spiegare il suo disegno e quindi a rendere esplicite le sue teorie, che altrimenti rimarrebbero implicite e pertanto inaccessibili²².

Il disegno offre al soggetto la possibilità di fissare dimensioni di un concetto o tappe di un processo a cui ancorare la memoria e, contemporaneamente, a cui aggiungere, gradualmente, grazie alle domande dell'intervistatore, dettagli che difficilmente avrebbe potuto recuperare affidandosi al ricordo e alla sola visualizzazione astratta²³.

Il disegno interattivo è stato adottato frequentemente soprattutto in ambito sanitario per esplorare per l'appunto concetti o processi particolarmente articolati. Originariamente è stato proposto per esplorare le teorie spontanee sviluppate da bambini e adulti per descrivere alcuni processi vitali del corpo umano quali la circolazione del sangue, la digestione, e la respirazione e sempre con bambini, ma anche adulti, per indagare le teorie da loro elaborate per spiegare patologie e problematiche di cui soffrivano, quali diabete, allergie e sterilità²⁴.

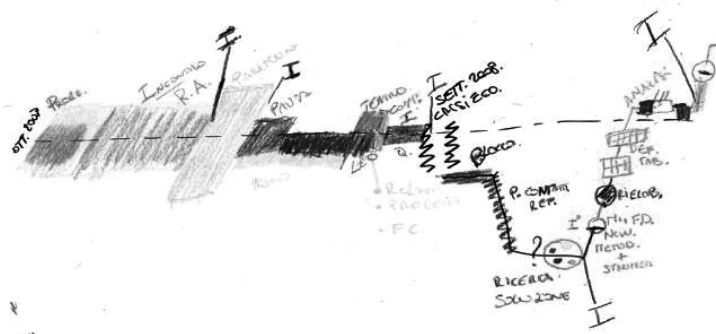
²¹ A. Munari, *Il disegno interattivo: un terreno di incontro e di dialogo fra terapeuta e paziente*, in M. Vanelli et al. (a cura di) *Creatività e comunicazione. Il disegno infantile come strumento di dialogo fra il paziente e il team diabetologico-pediatrico*, Milano, In Pagina, 2001, p. 18.

²² *Ibidem*.

²³ D. Frison, *L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana*, cit., 2016.

²⁴ D. Fabbri, F. Cavara Mediolì, M. Vanelli, *Le teorie spontanee del bambino diabetico sul proprio corpo e sulla sua malattia*, in M. Vanelli (a cura di), *Il diabete nell'età evolutiva*, Parma, Ed. Scientifiche Oppici, 1986, pp. 123-153; A. Munari, *Il disegno interattivo: un terreno di incontro e di dialogo fra terapeuta e paziente*, cit., 2001; M. Vanelli, A. Munari, D. Fabbri, B. Iovane, C. Scarabello, I. Dodi, C. Mastroianni, V. Fainardi, D. Di Mauro, C. Caffarelli, *Could infantile interactive drawing technique be useful to promote the communication between children with Type-1 diabetes and pediatric team?*, in «Acta Bio Medica: Atenei Parmensis», 89 (2018), n. 2, p. 233.

Proprio valorizzando queste potenzialità della tecnica, il disegno interattivo è stato adottato con il personale di un organismo di formazione con l'obiettivo di mapparne le percezioni relativamente alle modalità di comunicazione e di interazione all'interno dell'organizzazione²⁵ ed è stato proposto a laureandi/e di livello magistrale, impegnati in progetti di ricerca collaborativa in impresa con l'obiettivo di indagare le ricadute sul processo di apprendimento e sullo sviluppo di competenze e di mettere in luce le fasi critiche del percorso²⁶ (Figura 1).



3. Il processo valutativo nella ricerca biografica: riflessioni introduttive

²⁵ P. Spinuso, *Dalla gestione della diversità alla gestione dell'unicità: il caso EPA*, in D. Frison (a cura di), *Dialogo Università-Impresa: quale contributo dalle scienze umane?*, Napoli, ESI, 2011, pp. 72-91.

58

intenzionale atta a rispondere a un bisogno di conoscenza di sé e del proprio contesto di appartenenza. Conoscenza relativa alla storia di vita di un soggetto, caratterizzata da motivazioni, vissuti, sentimenti e credenze, ma anche situata nella storia del gruppo di cui i soggetti fanno parte e nei processi sociali e culturali in esso sottesi²⁷. L'azione riflessiva che un soggetto compie sulle personali condizioni di vita e di lavoro può generare, come risultato, l'esplicitazione di uno o più bisogni e la volontà di attivare un percorso di trasformazione di quelle condizioni che lo/li hanno generato/i²⁸. Per rispondere a un bisogno è necessario fissare degli obiettivi attraverso i quali colmare lo scarto tra una situazione data e una situazione attesa; ma anche tra la percezione di sé e la decostruzione/ricostruzione che può derivare da un processo di risignificazione di sé. In altre parole, è necessario trasformare un bisogno emerso in un *motivo di sviluppo*²⁹, individuando e definendo obiettivi di conoscenza di sé e dei fenomeni fuori da sé in cui il soggetto fa esperienza.

Il metodo biografico, tra le forme di ricerca narrativa esistenti³⁰, può accompagnare, facilitare e guidare tale processo, in cui troviamo coinvolti almeno due protagonisti:

- chi rielabora il proprio vissuto, attribuendo nuovi significati alla propria esperienza di vita;
- chi raccoglie, elabora e interpreta il contenuto della narrazione relativo all'esperienza di vita di un'altra persona.

Un aspetto rilevante che interessa la definizione degli obiettivi di conoscenza nella ricerca biografica è l'integrazione con il momento valutativo, ovvero quella parte del processo in cui vengono esplicitati i criteri sulla base dei quali si potrà dire se, e in che misura, gli obiettivi saranno stati raggiunti. È un processo che può prevedere due tipologie di azione:

- l'autovalutazione dell'intervistato, che rielabora e attribuisce valore e significato alla propria storia di vita, a un singolo episodio, a un'esperienza individuale o di gruppo (*life history* o *personal experience story*³¹), determinando un potenziale e personale guadagno formativo

²⁷ Per un maggiore approfondimento cfr. *Interviste biografiche ed ermeneutiche*, in R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 238-239.

²⁸ P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup Paideia, 2006.

²⁹ L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.

³⁰ K. Casey, *The new narrative research in education*, in «Review of Research in Education», 21 (1995/1996), pp. 211-253.

³¹ J.W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 4th edition, Boston, MA, Pearson, 2012; N. Denzin, *Interpretive biography*, Newbury Park, CA, Sage, 1989.

- rilevante e coerente con gli obiettivi di sviluppo, i quali potrebbero essere stati prefissati, o intuiti o semplicemente latenti/emergenti (es. acquisizione di maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità, sviluppo del senso di autoefficacia, incremento di motivazione, ecc.);
- la valutazione dell'intervistatore/ricercatore (o professionista che utilizza il metodo biografico), che, oltre a raccogliere, elaborare e interpretare il contenuto della narrazione, monitora la pertinenza e la coerenza dei dati ottenuti con gli obiettivi di conoscenza della propria azione di ricerca.

È importante riflettere sulle modalità che rendono possibili questi processi autovalutativi e valutativi, i quali permettono di rilevare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi di conoscenza a partire da criteri esplicitati e predefiniti. L'azione valutativa può assumere forme differenti ed essere un processo condotto in modo implicito, quando inconsapevole e soggettivo, influenzato e guidato dalla percezione personale e non da obiettivi di conoscenza specifici. Può avere invece un carattere di spontaneità, essere consapevolmente condotta, anche senza basarsi su criteri codificati e condivisi. Infine, se l'azione valutativa è esplicita, intenzionale, basata su criteri condivisi e trasparenti, strutturata e replicabile, assume caratteri rigorosi di scientificità e professionalità.

Il momento valutativo dialoga e si integra con il disegno di ricerca narrativa che presenta alcune principali caratteristiche³²:

- raccolta dell'esperienza personale e sociale del soggetto;
- ricostruzione cronologica delle esperienze passate, presenti e future;
- racconto della storia di vita o di singoli episodi;
- *restorying* da parte dell'intervistatore/ricercatore della narrazione dell'intervistato;
- codifica dei dati, con la finalità di individuare temi o categorie ricorrenti o emergenti;
- contestualizzazione della narrazione e dei temi emersi;
- condivisione e negoziazione dei dati ottenuti tra il ricercatore e i partecipanti.

La valutazione nella ricerca biografica interessa, dunque, da una parte il professionista che intervista e dall'altra il soggetto che viene intervistato, entrambi coinvolti in azioni valutative sia del processo narrativo messo in atto, sia del prodotto della narrazione.

³² Traduzione e adattamento da J.W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 4th edition, cit., 2012, p. 507.

In termini di processo, la valutazione può essere intesa come una forma di apprendimento autodiretto³³ all'interno del quale il soggetto protagonista apprende *di Sé*, reinterpretando in modo nuovo il rapporto tra il Sé e il mondo; apprende *da Sé*, autoregolando e autogestendo l'apprendimento in funzione dei propri bisogni, ritmi, risorse e condizioni presenti nell'ambiente, anche avvalendosi della presenza di soggetti esperti. All'interno di un processo di autovalutazione e apprendimento autodiretto, il soggetto è messo in condizione di esplicitare gli obiettivi di sviluppo emergenti dalla propria narrazione e facilitare la valorizzazione della propria storia. L'autovalutazione consente di acquisire consapevolezza sui significati che il soggetto attribuisce alla propria storia e ai guadagni formativi, ovvero alle ricadute in termini di apprendimento che l'esperienza narrata ha avuto e potrà continuare ad avere³⁴.

I processi autovalutativi hanno dunque la funzione di allargare il campo di osservazione delle esperienze, stimolando il soggetto a valutare potenzialità, inclinazioni, capacità e limiti [...] a cogliere nuove opportunità, possibilità di scelta e utilizzare al meglio le risorse dell'ambiente³⁵.

Lo strumento del *feedback*, utilizzato dal ricercatore/intervistatore, all'interno di un processo valutativo con funzione formativa, indica all'intervistato: dove sta andando, come sta procedendo e quale potrebbe essere il prossimo passo da compiere³⁶ nella propria traiettoria esistenziale. I processi di riattribuzione di significato alla storia di vita da parte dell'intervistato e la ricostruzione (*restoring*) analitica e tematica della narrazione fatta dal ricercatore fanno sì che la narrazione e l'autovalutazione diventino un'occasione di definizione dei guadagni formativi emergenti dall'esperienza narrata, ritenuti coerenti e rilevanti con i propri obiettivi di sviluppo da parte del soggetto intervistato e pertinenti con gli obiettivi di conoscenza posti dal ricercatore. A partire dalla narrazione e dalla (auto)valutazione dell'esperienza personale e sociale del soggetto si valorizza la storia passata e si intravede la storia futura.

La narrazione porta come esito alla costruzione di un prodotto, un testo, un insieme di dati, informazioni che rimandano al vissuto e all'esperienza

³³ P. Jarvis, *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, in G.P. Quaglini (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004, pp. 59-77. M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 1993 (ed. orig. 1973).

³⁴ L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*, Brescia, La Scuola, 2015.

³⁵ *Ivi*, pp. 165-166.

³⁶ J. Hattie, *Visibly learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, NY, Routledge, 2009.

del soggetto narrante. Il trattamento di questi dati, secondo il principio del *coding*³⁷, consente l'individuazione di temi organizzati in categorie di significato, oltre all'organizzazione cronologica e alla contestualizzazione della narrazione. Il trattamento dei dati raccolti può essere realizzato a partire e interrogando gli obiettivi di conoscenza predefiniti sul fenomeno indagato, relativi alla storia e all'esperienza individuale e sociale del soggetto intervistato. Chiarire gli obiettivi di conoscenza, definire in modo trasparente gli elementi (criteri) che guideranno l'intervista e strutturare un set di domande chiare e specifiche, fornirà rigore sia al metodo biografico, sia al processo valutativo. La proceduralizzazione del processo valutativo all'interno di un disegno di ricerca qualitativo come può essere quello che utilizza il metodo biografico, permette di mettere in relazione le diverse storie di vita raccolte e, attraverso obiettivi di conoscenza cui andranno associati indicatori osservabili e misurabili, comparare i risultati (le narrazioni) ottenuti. Valutazione sistematica e risultati comparabili guidano l'elaborazione e l'interpretazione dei dati, garantiscono processi rigorosi orientati da obiettivi chiari, specifici e rilevanti per gli scopi perseguiti dalla ricerca.

Creswell propone una riflessione sui potenziali problemi etici che possono presentarsi nella raccolta di storie³⁸. Il primo rischio è relativo all'effettiva autenticità della storia e al tema della *falsificazione dei dati*³⁹ da parte del soggetto intervistato. Chi racconta è detentore della storia narrata, può omettere o può dimenticare, consciamente o inconsciamente, passaggi della propria storia che produce in modo auto-referenziale. Laddove possibile, tecniche di triangolazione tra storie comuni a diversi soggetti o tra diverse tipologie di fonti possono mitigare questo rischio, ottenendo narrazioni più veritiere. Un secondo problema è legato alla proprietà della storia raccolta. Il già citato *restorying*, continua l'autore, può generare la costruzione di una storia che rifletta l'interpretazione del ricercatore/intervistatore e non quella del soggetto intervistato. Chi conduce l'intervista ha il dovere di restituire, negoziare e validare le informazioni che ha raccolto con i soggetti intervistati, confrontando e discutendo i propri schemi interpretativi e accertandosi che il loro punto di vista sia stato colto in modo fedele⁴⁰.

³⁷ A.L. Strauss, B. Glaser, *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Roma, Armando Editore, 2009 (ed. orig. 1967).

³⁸ J.W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 4th edition, cit., 2012, pp. 512-513.

³⁹ F.M. Connelly, D.J. Clandinin, *Stories of experience and narrative inquiry*, in «Educational Researcher», 19 (1990), n. 5, pp. 2-14.

⁴⁰ R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 239.

Bibliografia

- A. Baptiste, C. Bélisle, *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Paris, Les éditions d'organisation, 1991.
- L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- U. Brofenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986 (ed. orig. 1979).
- J. Bruner (1996), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2002 (ed. orig. 1996).
- K. Casey, *The new narrative research in education*, in «Review of Research in Education», 21 (1995/1996), pp. 211-253.
- C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005.
- F.M. Connelly, D.J. Clandinin, *Stories of experience and narrative inquiry*, in «Educational Researcher», 19 (1990), n. 5, pp. 2-14.
- J.W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 4th edition, Boston, MA, Pearson, 2012.
- N. Denzin, *Interpretative biography*, Newbury Park, CA, Sage, 1989.
- D. Fabbri, F. Cavara Mediolì, M. Vanelli, *Le teorie spontanee del bambino diabetico sul proprio corpo e sulla sua malattia*, in M. Vanelli (a cura di), *Il diabete nell'età evolutiva*, Parma, Ed. Scientifiche Oppici, 1986, pp. 123-153.
- D. Fabbri, P. D'Alfonso, *La dimensione parallela. La dispersione scolastica nell'immaginario e nelle aspettative di testimoni privilegiati*, Trento, Erickson, 2003.
- D. Fabbri, A. Munari, *A Psycho-Cultural Approach to Health Education*, Comunicazione al 5° European Health Psychology Society Conference, Losanna, 28-30 agosto 1991.
- P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup Paideia, 2006.
- D. Frison (a cura di), *Dialogo Università-Impresa: quale contributo dalle scienze umane?*, Napoli, ESI, 2011.
- D. Frison, *L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 1 (2016), n. 13, pp. 193-211.
- D. Frison, C. Tino, *Training Perspective Questionnaire (TPQ): processo di costruzione di uno strumento per l'autovalutazione delle prospettive di formatori/formatrici e consulenti*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 14 (2021), n. 27, pp. 65-76.
- L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*, Brescia, La Scuola, 2015.

- J. Hattie, *Visibly learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, NY, Routledge, 2009.
- P. Jarvis, *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, in G.P. Quaglini (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.
- M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 1993 (ed. orig. 1973).
- E. Labinowicz, *The Piaget Primer: Thinking, Learning, Teaching*, Menlo Park, Addison-Wesley Publishing Company, 1980.
- G. Lo Piccolo, A. Pietro, V. Claudine, *Il metodo Photolangage®: un dispositivo gruppale in psicoterapia e in ambito formativo*, in «NeMo Rivista di Fototerapia, Fotografia Terapeutica e Fotografia ad azione sociale», (2020), pp. 54-59, in <https://www.photolangage.it/wp-content/uploads/2020/05/NE.MO-2_2020-Photolangage.pdf> (10/2024).
- A. Munari, *Il disegno interattivo: un terreno di incontro e di dialogo fra terapeuta e paziente* (pp. 16-23), in M. Vanelli et al. (a cura di), *Creatività e comunicazione. Il disegno infantile come strumento di dialogo fra il paziente e il team diabetologico-pediatrico*, Milano, In Pagina, 2001.
- M. Olagnero, C. Saraceno, *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, Roma, NIS, 1993.
- Photolangage®, in <www.photolangage.it> (10/2024).
- B. Poggio, *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2004.
- P. Spinuso, *Dalla gestione della diversità alla gestione dell'unicità: il caso EPA*, in D. Frison (a cura di), *Dialogo Università-Impresa: quale contributo dalle scienze umane?*, Napoli, ESI, 2011, pp. 72-91.
- A.L. Strauss, B. Glaser, *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Roma, Armando Editore, 2009 (ed. orig. 1967).
- N. Tieri, *L'innovazione della sociologia narrativa*, in «Sociologia Clinica», 30 (2021).
- R. Trincheri, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- P. Valentini, *Jean Piaget: le opere, i metodi, il modello teorico*, in O. Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1997.
- M. Vanelli, A. Munari, D. Fabbri, B. Iovane, C. Scarabello, I. Dodi, C. Mastrorilli, V. Fainardi, D. Di Mauro, C. Caffarelli, *Could infantile interactive drawing technique be useful to promote the communication between children with Type-1 diabetes and pediatric team?*, in «Acta Bio Medica: Atenei Parmensis», 89 (2018), n. 2, 233.
- B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

E. von Glasersfeld, *Introduzione al costruttivismo radicale*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Milano, Feltrinelli, 1988.

M. Weber, *Economy and Society*, Berkeley, University of California Press, 1922.

CAPITOLO 3

ECOLOGIE NARRATIVE TRA DIMENSIONE INTERNAZIONALE E INTERCULTURALE

Leggere la natura per imparare a scriverla e a difenderla.

Dall'eco-narrazione, alla *green autobiography*

Duccio Demetrio

Che dire se un giorno le cose naturali – fonti, boschi, vigne, campagna – saranno assorbite dalla città e dileguate, e s'incontreranno in frasi antiche? Ci faranno l'effetto dei *theoi*, delle ninfe, del sacro naturale che emerge in qualche verso greco. Allora la semplice frase «c'era una fonte» ci commuoverà.

Cesare Pavese, *Il mestiere di vivere*¹

Premessa

Non solo per la scienza, anche per poeti, scrittori e filosofi, la natura ha sempre rappresentato metaforicamente 'un libro aperto'. Il quale, in verità, man mano che lo si sfogliava presentava enigmi, misteri, oscurità – ben oltre le prime apparenze – che ancora non siamo riusciti del tutto a decifrare. Da queste antiche suggestioni e domande, formulate dai diversi 'lettori' anche illetterati –, ma che ci offrono versioni immaginifiche e mitiche delle origini del mondo, si andò sviluppando nei millenni un'incalcolabile letteratura; che oggi possiamo qualificare «green» per comodità e ormai consuetudine. È rintracciabile nelle opere dei pensatori presocratici, nei poeti lirici, nei primi romanzi d'avventura omerici o ellenistici, nei testi delle più diverse tradizioni religiose. Le scritture dedicate alla natura, o che indirettamente alle sue manifestazioni rinviano, come sempre accade ne alterarono non poco la fisionomia reale. Si sa, scrivere è trasformare e l'atto di leggere non è da meno. Gli animali o le piante iniziarono a parlare tra loro o con noi, nella favolistica; i boschi, le praterie, i deserti, le montagne divennero simboli e teatro delle imprese umane più disparate, quando l'alleanza tra la nostra specie e

¹ C. Pavese, *Il mestiere di vivere. Diario 1935-1950*, Torino, Einaudi, 1952, p. 277.

le forze della terra, del mare, del cielo venne siglata e immortalata in racconti memorabili o viceversa tradita, non soltanto per nostra colpa; le storie d'amore fiorite in ambienti propizi agli incontri tra gli amanti divennero canzonieri, quelle invece di morte per cause addebitabili alle violenze della terra e dei climi di ogni genere lasciarono le loro tracce su papiri, pergamene, carta all'insegna dei primi esperimenti autobiografici e biografici. I quali diedero origine a uno dei generi più importanti, agli effetti di quanto di meglio e appassionante o lacrimevole la letteratura cosiddetta minore, frutto della determinazione di anonimi scrittori e scrittrici, ha saputo offrirci. È chi ha scritto di sé che oggi ci permette di capire meglio temperie storiche, la storia dei sentimenti, dei punti di vista, delle passioni le più soggettive.

Chi, dunque, lesse la natura per riprodurne poi scrivendone gli ammaestramenti, le meraviglie, gli enigmi, con le tecniche della parola, ci offrì trasmettendolo fino a noi, una messe sterminata e individuale di immagini e rappresentazioni del mondo. Ma è solo negli ultimi decenni che anche le università dei diversi continenti abbiano compreso l'importanza pur sempre antropomorfa delle 'cose viventi' e non viventi, non umane. Ciò ha dato vita, non solo nei paesi anglofoni, a un campo di ricerca definito ora Eco-criticismo, ora *Green* o *Eco-Literacy*, denominazioni, queste, che sottolineano sia un'attenzione per le precarie condizioni nelle quali versa oggi il pianeta, sia la presenza e la sempre più larga diffusione di quegli scritti (dai diari, ai romanzi, alle testimonianze autobiografiche, alle narrazioni digitali) che dedicano pagine e pagine alla natura, al contatto con le sue fonti di benessere, alla ricerca dei luoghi selvaggi ancora tali, ai viaggi spericolati. È qui che sono rintracciabili i nomi celebri dei primi eco-narratori: Virgilio, Lucrezio, Leonardo da Vinci, G. Bruno, J.J. Rousseau, W. Goethe, H.D. Thoreau, C. Darwin, W. Whitman, E. Dickinson, J. London. J. Giono, H. Hesse, D. Campana... e un'infinità di poeti romantici e crepuscolari, di alpinisti, esploratori, cacciatori, viaggiatori e di ecologisti *ante litteram*. In questo articolo mi limiterò di necessità a sottolineare alcuni echi interessanti che questa storia peculiare, nella storia delle letterature più accreditate, sta incontrando non solo nel campo dell'educazione ambientale. La letteratura *green* insomma esigerebbe riconoscimenti e attenzioni più di quanto di solito accada; anche in funzione del rinnovamento della stessa pedagogia ecologica, oltre che per la maturazione delle coscienze e delle responsabilità nei confronti di una natura alla quale fra l'altro apparteniamo. Ritengo che innanzitutto sia indispensabile riconoscere all'approccio narrativo quella rilevanza epistemologica e pratica che attualmente gli viene finalmente accordata negli ambiti più diversi della conoscenza.

1. *La narrazione tema e campo del sapere comune*

Il punto di vista narrativo, secondo il quale ci muoviamo nel mondo e lo interpretiamo avvalendoci delle facoltà soltanto umane di raccontarlo, di ricondurlo a storie, a racconti, a biografie, è infatti presente là dove un tempo mai si sarebbe sospettato vi fosse. Le letterature, le manifestazioni dell'oralità, la coscienza storica e filosofica, è vero, ce lo hanno sempre mostrato e insegnato; ma è con i più recenti approdi scientifici, grazie agli studi sul linguaggio nelle sue varie forme, che l'accreditamento di queste tesi narratologiche va conoscendo oggi un successo di straordinaria importanza. Tutto a vantaggio di un dialogo auspicato da tempo, tra opinioni e concezioni autoreferenziali, tendenti per lo più a distinguersi per ragioni accademiche; anzi, sovente, in aperta e interminabile contrapposizione le une con le altre, riconducibili esse ora alle tradizioni umanistiche, ora a quelle scientifiche; nonostante le epistemologie della complessità e della interdisciplinarità ne perorassero il confronto. Da quando, infatti, si è dovuto concordemente accettare che i temi e le fenomenologie della narrazione (verbale, scritta, simbolica, neuronale, ecc.) costituiscono un oggetto di indagine comune e trasversale, ai diversi campi del sapere, si sono fatti passi avanti interessanti nella ricerca relativa alla mente umana e ai processi – anche emotivi – che ci permettono di raccontare la vita, ogni esistente, la terra e le sue origini, noi stessi in prima o terza persona. Si è così assistito alla crisi di talune barriere epistemiche, eredi del positivismo ed erette per motivi non sempre comprensibili e 'nobili', alla quale dobbiamo senz'altro l'ampliamento degli orizzonti tanto degli umanisti, quanto degli scienziati. Per non tacere di quanto si stiano rivelando fecondi i modelli narrativi e le suggestioni narrative per coloro che si occupino di educazione, di relazioni umane, di invogliare al piacere di leggere, quanto di scrivere le persone, indipendentemente dalle età. Il metodo narrativo, fra l'altro, si va sostituendo ad altre procedure di comunicazione, insegnamento e apprendimento, spesso meno coinvolgenti. E tali da non generare quella affezione che rende il leggere-scrivere una risorsa culturale per l'intera esistenza. Poiché, in primo luogo, anche un bambino lo capisce presto: ogni vita ha la sua storia e ogni storia – propria o altrui – per essere narrata o compresa, si avvale di dispositivi cognitivi plurimi: espressivi, discorsivi, rievocativi, immaginativi. Pur sempre presidiati da una mente che va sollecitata e messa nelle condizioni di provare affezione per quel che sta imparando: in primo luogo dalla propria esistenza, nonché dalla trasformazione di questa in testimonianze trasmissibili di carattere poetico, letterario, drammaturgico, poiché ogni storia umana ha in sé la vocazione, grazie a qualche suggerimento o per spontanea attitudine, a trasformarsi in un romanzo, in un testo, dotato di

trame, protagonisti, personaggi, destini. C'è speranza insomma se, sempre più, nello scambiarsi storie – minime o colte, individuali o collettive (e non solo informazioni) –, ecco che il neuro-scienziato, non è più così indifferente a quanto gli offre il romanziere, né il clinico storce più il naso – come prima – quando si trovi a partecipare ad un convegno di medicina, di psichiatria o di psicoanalisi narrative. La biologia dei processi cognitivi e gli studi dedicati a come comunicare attraverso l'arte degli *story tellers*, le pratiche psicoterapeutiche che scoprono il potere lenitivo e di cura della scrittura di sé; le indagini di carattere etnografico condotte non più solo sui gruppi umani, ma sfogliando – in internet o meno – la mole inesauribile di testimonianze di quella letteratura autobiografica, autorevole o umile, non sono questi che soltanto alcuni esempi di quanto un po' tutti non possano che dirsi disponibili al confronto. Un effetto importante questo facilitato dalla contaminazione inarrestabile della realtà operata dalla cultura digitale, dei nuovi media, della globalizzazione, di quelle reti invisibili e visibili non più funzionali a taluni scopi relazionali. Essi stessi divenuti generatori spontanei di *ri-finalizzazioni* conoscitive e costruttori di nuove condotte umane cui la natura non è certo estranea. Jonathan Gottschall, studioso di letterature comparate, ha saputo mostrarci assai bene, nel suo recente e importante libro² *l'istinto narrativo* quanto ho rapidamente tratteggiato. Non raccontiamo difatti soltanto per informare, ma per attirare l'interesse altrui sulla nostra persona, per mostrare che abbiamo storie da offrire, scambiare, condividere chiedendone altre e poi altre ancora: in un traffico scambievole (universale, comune a ogni etnia e cultura umana) che l'evoluzione dei linguaggi ha reso possibili e sempre più affinate grazie non soltanto alle lingue storico-naturali. Bensì alle altre modalità mediante le quali attuiamo l'esercizio della narrazione come esigenza vitale, per godimento estetico e materiale, per negoziare transazioni di carattere simbolico e affettivo: fra queste le gestualità, le mimiche corporee, le arti pittoriche, grafiche, plastiche e via di questo passo, fino alla rappresentazione dei paesaggi, dei territori, delle metropoli. Nelle quali la possibilità o meno di scambiarsi non frettolosamente storie o conoscenze, di incontrarsi e parlare, costituiscono un test interessante per capire quali siano i livelli di qualità delle nostre vite, oppure, per metterci sull'avviso circa le solitudini estreme verso cui ci andiamo dirigendo, qualora la narrazione tardasse a diventare anche una questione sociale e politica non solo emergenziale, ma strutturale. Tutti noi abbiamo bisogno di raccontare (quali siano i metodi elementari o sofisticati di cui ci gioviamo); e, ancora, nessuno riuscirà, anche il più misantropo, a

² J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014 (ed. orig. 2012).

sottrarsi al desiderio, altrettanto indispensabile, di sapere che qualcuno lo include (se non per affetto sincero, almeno come suo dovere professionale e lavoro di cura) nelle sue narrazioni.

2. La natura si racconta perché la raccontiamo

L'approccio narrativo in ragione della sua 'universalità' non poteva dunque non includere anche le questioni ecologiche e ambientali. Oltre che per la priorità che esse sollevano, chiamandoci a comportamenti più consapevoli rispetto ai rischi e alle mutazioni che il mondo, anche per nostre ineludibili cause, va vivendo. Ogni ambiente non troppo alterato dall'uomo, ogni organismo, ogni paesaggio è dotato di fonti accessibili attraverso le vie sensoriali dell'udito, del tatto, della vista, del gusto; è dotato di corporeità potenti, dinamiche o viceversa immote; si avvale di segnali impercettibili, ci trasmette indizi che ci offrono stimoli cui non sono indifferenti le nostre pensosità e riflessioni. La natura ci parla a suo modo tanto con le sue consuetudini, quanto con le sue alterazioni improvvise, fonte di meraviglia ma anche di dolore. È sfondo delle nostre storie, con le sue che rendiamo tacite o sonore; è intreccio di primi piani nei quali ci includiamo o viceversa, anche per rispetto, ci discostiamo; è occasione e pretesto per noi umani che possediamo da millenni le capacità e le arti per raccontarla, rappresentarla, descriverla, contemplarla, ammirarla – nel mentre la manipoliamo, la saccheggiamo, l'alteriamo a nostro arbitrario uso e consumo – per metterci in scena, per reinventarla con parole nostre che non conosce, né sa pronunciare. Gli uomini e le donne hanno sempre parlato, disegnato, narrato e poi scritto della natura e in particolare del loro rapporto con la terra. Nelle manifestazioni e materialità più diverse di carattere naturale, ma così spesso attribuite al soprannaturale, e contrastanti, la filosofia primitiva cercò di interrogarla invano, di narrarne i segreti, di cercarne le genesi non più attribuibili agli dei. Raccontandola, filosofi e poeti, ne hanno celebrato ora le fecondità, le prodigalità, gli incantesimi; ora gli smarrimenti e le paure. Dinanzi alla sua avarizia, alla fatica di trarne di che vivere, alla sua potenza devastatrice. Non c'è da sorprendersi dunque che, fin dalle epoche più arcaiche, le parole a essa relative avessero il compito di celebrarla divinizzandola, consegnandola ai miti dell'origine, degli eroi e dei popoli messi alla prova che seppero affrontare le traversie del mare, dei deserti, delle foreste, delle sue grotte. Inni, preghiere, canti corali con l'invenzione della scrittura, le narrazioni divennero poemi mitologici, i libri sacri, ma nondimeno le prime testimonianze liriche, oltre che le più celebri cosmogonie. Scrittori e scrivani ignoti hanno cantato e osannato ora le malvagità e le crudeli bizzarrie del suolo, del fuoco, dell'acqua, dell'aria, ora anche le bizzarrie gratuite di una terra madre generosa o vendicativa e invidiosa.

I nostri antenati inventarono per lei storie leggendarie, coniato i miti antropomorfi più celebri, fin dagli albori del mondo; nonché i culti religiosi più terribili: pur di placarne l'ira, tentando di ingraziarsela e vanamente controllarla del tutto. I racconti dei coltivatori, degli artigiani, dei primi geometri, ben presto ci tramandarono anche la storia dell'ingegno e del lavoro umano per sfruttare le risorse naturali e renderle meno aggressive. Non ci fu o c'è scrittore o poeta, che non abbia descritto la natura, in ogni stagione dell'anno, nelle diverse ore del giorno e della notte, eleggendola anche a sfondo di ogni vicenda o dramma che includesse o escludesse la presenza degli uomini e delle donne. Scoprimmo bambini, ascoltandola con sempre maggior cura e attenzione, che la terra si racconta attraverso se stessa, ci parla con i suoi silenzi, ci scrive metaforicamente con tutto ciò che la sua forza generatrice ci mostra; che si incide nei tronchi, nelle rocce, nei fondali, nei deserti, nelle membra di animali, di insetti, di uccelli o dei fiori. Scriveva nel 1988 lo scienziato inglese James Lovelock nel suo celebre *The Ages of Gaia*, tra i più importanti Manifesti teorici del movimento ambientalista:

Cerchiamo di riandare con i nostri ricordi al momento in cui ci siamo accorti per la prima volta di essere vivi [...]. Nel mio caso, mi pare di ricordare la luce del sole e l'aria dolce e fresca del mattino: all'improvviso sapevo chi ero, e quanto fosse bello vivere³.

Simili emozioni sono indimenticabili: le abbiamo avvertite una prima volta e le avremmo recepite in seguito. Per Lovelock, tali momenti ci offrono la prima sensazione consapevole, prescientifica e prefilosofica, ingenua ma potente, di appartenere a Gaia, alla grande madre Terra dei greci. Un impulso che può trasformarsi in impegno sociale e civile per la salute della terra, per tentare di fermare l'ecocidio e il genocidio cui stiamo andando incontro⁴.

3. *L'eco-narrazione per contribuire alla cura del pianeta*

Grazie alle suggestioni che la visione precedente ci offre, ci scopriamo ecologisti più consapevoli di quanto sia importante che la prospettiva narratologica si allei a quella ecologica tradizionale: scientifica, politica, economica. Tanto più quando, come oggi, dobbiamo occuparci oltre che dei mondi animali, delle foreste, delle specie vegetali a rischio di estinzione

³ J. Lovelock, *Le Nuove Età di Gaia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991 (ed. orig. 1988).

⁴ Per proseguire questa analisi, rinvio al mio: *La religiosità della terra. Una fede civile per la cura del mondo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2013.

e decimazione, di proteggere quanto noi e non la terra abbiamo creato conferendole bellezza, equilibrio, utilità non distruttive e autodistruttive. Siamo ecologisti narrativi quando ci battiamo affinché quelle narrazioni non muoiano, affinché le storie suscitate dal rapporto con la natura possano sopravvivere contro tutte le desertificazioni cui stiamo assistendo.

Occorre quindi avvalersi di ogni mezzo educativo per insegnare e imparare a *raccontare la terra* e, al contempo, per il tramite delle rappresentazioni molteplici che ne abbiamo, che ci consenta di interpretarne gli innumerevoli racconti. Si tratta di una multi-vocalità narrativa che, per una essenziale esemplificazione, possa metterci e mettere altri nelle condizioni di saperla:

- *ascoltare* (come una voce ora potente, terribile, *matrigna*, ora sommessa e pacificante);
- *contemplare* (nei suoi paesaggi e territori, nelle vastità e anche nei più riposti angoli);
- *percepire* (nel rapporto fisico, sensoriale, emotivo con quanto ci offre e nei modi silenti e meditativi che ogni rapporto intenso con la *madre terra* ci ispira);
- *difendere* (attraverso una voce tacitata troppo spesso, avvilita, di cui possiamo renderci interpreti e tutori).

Mentre il saperla raccontare, avendo appreso l'arte dell'attenzione ecologica, corrisponde al ritrovarla nelle nostre storie e memorie personali e collettive, poiché infatti ognuno di noi possiede memorie diversificate della natura; ad esempio, come già accennato, attraverso l'esplicita considerazione del valore delle memorie personali, tanto narrate nei libri, quanto presenti ed esperite nella nostra vita, quali sono:

- *le memorie dei primi incontri infantili* con le molteplici occasioni del rapporto con i sensi riconducibili alla terra (come campagna, collina, monti, giardini, fiumi, ecc);
- *le memorie di coloro che ci hanno parlato della terra*, che l'hanno lavorata e amata, tra sofferenza e orgoglio;
- *le memorie ancestrali e archetipiche*, spesso inconscie, riconducibili ai miti, alle religiosità e alle religioni che l'hanno personificata, legata al tema del sacro, eletta a forza misteriosa da placare e adorare⁵.

⁵ Si tratta di riflessioni e programmi già realizzati nel corso del primo anno formativo 2013 in *Ecologia narrativa* presso la scuola della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, in <www.lua.it > (12/24).

Così come occorre coltivare le memorie del presente, che possano essere salvate, documentate, difese nella loro proiezione verso il futuro della terra, di noi stessi, delle nuove generazioni; le cui sorti dipendono da noi ogni giorno di più. Ovvero, ad esempio, nei confronti delle:

- *memorie in divenire*, affinché della terra e delle terre che abitiamo, del rapporto che stabiliamo con le sue molteplici forme e manifestazioni non si perda traccia, sia nelle nostre individuali autobiografie, sia nelle autobiografie collettive;
- *memorie letterarie e artistiche*, in quanto la terra è ispiratrice di narrazioni assurte a dignità poetica, letteraria, pittorica, cinematografica, teatrale;
- *memorie del cibo* e delle sue lavorazioni;
- *memorie dei mestieri della terra* connessi alla sua coltivazione e salvaguardia.

Da quanto accennato, mi auguro appaia ora più chiaro, che il concetto di eco-narrazione mira a esprimere un punto di vista culturale, una propensione filosofica, scientifica, estetica, pedagogica orientata sia in una direzione teorica, che pratica ed esperienziale.

4. La green autobiography: alla ricerca del proprio filo verde

Un'ultima attenzione credo vada accordata a un genere narrativo da sempre vivace e più volte dimenticato con sprezzo intellettualistico miope, che ho scelto di chiamare *green autobiography*. Non mi riferisco, in tal caso, alle scritture autobiografiche dei grandi autori (in premessa citati e più oltre) che nella natura hanno visto il loro ambito privilegiato di ispirazione e creazione artistica. Bensì alle scritture amatoriali di coloro che per lo più senza lettori, per diletto, per pura passione si dedicarono e si dedicano alla narrazione dei propri ricordi d'infanzia, dei contatti quotidiani o saltuari con una natura che ha donato loro lavoro, piacere, curiosità, bellezza. Una *green autobiography* inoltre viene scritta con l'intento di dialogare con noi stessi, dinanzi alle meraviglie naturalistiche e per accrescere la nostra consapevolezza nell'abbracciare gli ideali ecologisti; sia per partecipare alla battaglia per la difesa della Terra con più convinzione. Si comprendono questi principi con più lena nel momento in cui, per esperienza diretta, sentiamo che fin da bambini e bambine la natura ci chiedeva amore, rispetto, attenzione. Ed è grazie alla penna che questa alleanza può rendersi ancora più tenace e libera: quando sentiamo che occorre muovere alla ricerca di scritture di se stessi che riguardino, nel passato e nel presente, questo nostro legame antico,

oppure recentemente compreso che è in grado di proiettarci verso il futuro. All'insegna di un attaccamento all'esperienza del vivere, del viaggiare, del camminare a piedi, dello scoprire e del difendere ciò che viene minacciato in ogni istante. Scrivendo «verde», all'inseguimento di questa parte importante della nostra storia, ci accorgiamo di partecipare a un movimento d'opinione, a sensibilità, a emozioni che possiamo contribuire a diffondere, riscoprendo che la *natura è un racconto interiore*. Poiché è già parte di noi, non soltanto fuori o altrove: ne condividiamo le sorti con il corpo, i sensi, il respiro e, proprio per tale ragione, dedicarsi a tenere *diari* dei nostri appuntamenti con essa, dei nostri contatti rispettosi della vita delle piante, degli animali, di ogni forma vivente, oltre che dei territori, dei fiumi, delle brughiere o delle paludi, delle foreste che ogni giorno vengono abbattute desertificando milioni di ettari, ci consente di trattenere meglio nella memoria queste impressioni, per condividerle con altri che abbiano in comune le nostre stesse passioni.

Bibliografia

- D. Demetrio, *La religiosità della terra. Una fede civile per la cura del mondo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2013.
- J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014 (ed. orig. 2012).
- J. Lovelock, *Le Nuove Età di Gaia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991 (ed. orig. 1988).

I metodi narrativi per la sostenibilità inclusiva.
La formazione nei processi di *engagement* comunitari
Glenda Galeotti

1. Introduzione

Il contributo è dedicato a esplorare il ruolo dell'educazione degli adulti nell'affrontare la crisi ecologica e quello dei metodi narrativi per il diretto coinvolgimento dei cittadini nei processi di ricerca e innovazione orientati alla sostenibilità.

La riflessione proposta muove dai seguenti presupposti. Intendiamo per sostenibilità la nostra capacità di «dare priorità ai bisogni di tutte le forme di vita e del Pianeta, garantendo che l'attività umana non superi i confini planetari»¹.

Ci avvaliamo, inoltre, dell'idea di educazione degli adulti ancorata ai contesti di vita e alle attività quotidiane, teoricamente fondata nella prospettiva critico-trasformativa, con specifico riferimento a forme diverse di partecipazione e di impegno pubblico per affrontare i problemi ambientali che colpiscono le comunità locali².

Il focus è, dunque, sui percorsi di sviluppo dei soggetti individuali e collettivi, affinché questi divengano *agenti di cambiamento*, ovvero capaci di identificare e analizzare i fattori che influenzano le loro condizioni di vita e agire per modificare pratiche, attività e contesti nella prospettiva della sostenibilità³.

Al fine di inquadrare la sostenibilità come principio guida di strategie e attività umane per preservare la vita sul nostro Pianeta, ricorriamo

¹ G. Bianchi, U. Pisiotis, M. Cabrera Giraldez, *GreenComp. The European sustainability competence framework*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2022, p. 12.

² Cfr. P. Federighi, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze, Firenze University Press, 2018; P. Orefice, *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

³ Cfr. G. Galeotti, *Educazione ed innovazione sociale*, Firenze, Firenze University Press, 2020; P. Federighi, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, cit.

all'idea di «policrisi»⁴ che consente di collocare la questione ecologica in un quadro più ampio di crisi sistemiche, causate dal modello socio-economico del tardo capitalismo⁵.

In seconda istanza, adoperiamo la prospettiva teorica del *more-than-human*⁶ per riconoscere l'interdipendenza relazionale tra gli esseri umani e il Pianeta⁷, quale elemento fondante del discorso sulla sostenibilità, poiché la sopravvivenza umana è strettamente connessa al mantenimento della biodiversità e al rispetto degli equilibri naturali. Tale visione relazionale, tesa al superamento dell'antropocentrismo, include tutti gli esseri viventi e i loro ecosistemi, le risorse naturali, ma anche le voci di chi raramente viene ascoltato e riconosciuto⁸.

La nostra idea di sostenibilità abbraccia, dunque, una visione inclusiva, poiché considera le relazioni e le interazioni tra i fenomeni sociali, economici e ambientali, ecc. e si integra nelle vite delle persone. Questo avviene anche attraverso programmi di ricerca e innovazione diretti a trasformare in chiave sostenibile le attività umane e, al contempo, in grado di incorporare le speranze, le ansie e le aspirazioni di tutti i cittadini.

A partire da tali premesse, cercheremo di comprendere come il lavoro educativo con le comunità locali sia fondamentale per perseguire un'idea di scienza che non può esimersi dal confronto con la società, finanche a inglobare la società stessa nei propri processi⁹.

Nelle comunità locali gli effetti della crisi ecologica in corso sono più evidenti. Esse inoltre sono i luoghi dove le persone vivono, condividono esperienze e costruiscono quadri di senso utili alla comprensione dei cambiamenti ambientali e per stimolare adeguate azioni di risposta¹⁰.

Nello scenario brevemente descritto, l'educazione degli adulti ha un ruolo cruciale nel promuovere comunità 'vibranti', quali spazi ad alta intensità relazionale, creativi e basati sull'impegno reciproco e la solidarietà. Azioni educative nei contesti di vita quotidiana sono, in questo caso, orientate a formulare nuove configurazioni delle relazioni tra

⁴ M. Lawrence, T. Homer-Dixon, S. Janzwood, J. Rockstrom, O. Renn, J.F. Donges, *Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement*, 2023, in <<https://ssrn.com/abstract=4483556>> (12/24).

⁵ M. Fischer, *Realismo capitalista*, Milano, Feltrinelli, 2018.

⁶ S. Whatmore, *Materialist Returns: Practising Cultural Geography in and for a More-than-Human World*, in «Cultural Geographies», 13 (2006), n. 4.

⁷ D. Haraway, *Cbthulucene: sopravvivere su un pianeta infetto*, Roma, NERO, 2019.

⁸ R. Braidotti, *Posthuman Knowledge*, Cambridge, Polity Press, 2019.

⁹ *Science for citizens*, in «Nature Physics», 18 (2022), n. 365, <<https://doi.org/10.1038/s41567-022-01598-9>>.

¹⁰ G. Whiteman, W. Cooper, *Ecological sensemaking*, in «Academy of Management Journal», 54 (2011), n. 5, pp. 889-911.

cittadini, ricercatori, esperti e politici, a partire da forme di collaborazione in grado di abilitare la co-creazione di conoscenza, l'esplorazione di idee alternative e la sperimentazione di soluzioni condivise per ripensare il futuro e le attività umane in chiave sostenibile.

Perseguire tali traiettorie esige l'adozione di approcci che siano in grado di coinvolgere una vasta gamma di punti di vista, includere la diversità e facilitare lo sviluppo delle capacità per reinventare il nostro modo di abitare il mondo. Il «participatory foresight» o previsione partecipativa¹¹ rappresenta un approccio ideale a tali scopi, poiché pone l'accento sull'inclusione di persone con *background* diversi, consentendo un dialogo aperto e collaborativo. Questo metodo può essere ulteriormente arricchito dall'uso di metodi narrativi, i quali favoriscono la co-costruzione di scenari desiderabili e l'inclusione di contro-narrative e voci marginalizzate o escluse dai dibattiti convenzionali sulla sostenibilità¹².

2. Verso un'idea di sostenibilità inclusiva

Per parlare di sostenibilità è necessario *in primis* comprendere la portata della crisi ecologica in atto, causata dalle attività umane con un impatto negativo sull'ambiente naturale e conseguente deterioramento delle condizioni di vita sulla Terra. Il cambiamento climatico, la perdita della biodiversità e i crescenti livelli di inquinamento stanno spingendo i sistemi fisici ed ecologici terrestri lontano dai loro stati di equilibrio, mettendo a rischio la stabilità di altri sistemi critici per il benessere delle persone, come quelli della produzione alimentare o della sicurezza internazionale¹³.

Il modello economico lineare basato su estrazione, produzione e consumo mostra ormai tutti i suoi limiti, in termini di conseguenze ambientali, sociali, sanitarie e geopolitiche – scarsità energetica, diseguaglianze sociali, pandemie, conflitti, ecc. – le quali, interagendo fra loro, ampliano la portata delle sfide a livello globale.

¹¹ A.B. Rosa, S. Kimpeler, E. Schirrmeister, P. Warnke, *Participatory foresight and reflexive innovation: setting policy goals and developing strategies in a bottom-up, mission-oriented, sustainable way*, in «European Journal of Futures Research», 9 (2021), n. 2.

¹² R. Cheruvu, M. Souto-Manning, T. Lencl, M. Chin-Calubaquib, *Race, isolation, and exclusion: What early childhood teacher educators need to know about the experiences of pre-service teachers of color*, in «Urban Review», 47 (2015), n. 2, pp. 237-265.

¹³ C.J.A. Bradshaw, P.R. Ehrlich, A. Beattie, G. Ceballos, E. Crist, J. Diamond, R. Dirzo, A.H. Ehrlich, J. Harte, M.E. Harte, G. Pyke, P.H. Raven, W.J. Ripple, F. Saltr, C. Turnbull, M. Wackernagel, D.T. Blumstein, *Underestimating the challenges of avoiding a ghastly future*, in «Frontiers in Conservation Science», 1 (2020), <<https://doi.org/10.3389/fcsc.2020.615419>>.

È evidente, dunque, come dalle interconnessioni fra le diverse crisi si originino una «policrisi» globale, quale intreccio causale di fenomeni che amplificano il loro impatto sulle società umane e sugli ecosistemi, aumentando i rischi e degradando significativamente le prospettive di benessere¹⁴.

In altre parole, gli alti livelli di connessione globale forgiando fitte relazioni fra gli elementi di un sistema e rendono labili i confini di sistemi discreti e, dunque, influenzabili a vicenda. Tale condizione è sufficiente, perché una singola interruzione o un singolo evento all'interno di un sistema possa generare impatti intra-sistemici e inter-sistemici, producendo effetti ramificati sia all'interno del sistema stesso sia in sistemi diversi¹⁵. Se il concetto di «policrisi», da un lato, permette di analizzare le intersezioni e i *feedback* tra crisi multiple, evidenziando come i rischi emergenti e in rapida accelerazione possono interagire e causare effetti cumulativi¹⁶, dall'altro, esso suggerisce la necessità di riflettere approfonditamente sugli scenari futuri in prospettiva transdisciplinare, per identificare in anticipo i fattori che potrebbero interagire in modi imprevisi e portare a conseguenze inaspettate¹⁷.

Ma la crisi ecologica pone anche un'altra questione: l'importanza di abbandonare categorie interpretative antropocentriche veicolate dall'attuale sistema socio-economico globale, responsabile di molte catastrofi ambientali e delle loro conseguenze sulle persone e sulle altre specie viventi.

Appare, quindi, essenziale ammettere una visione che va «oltre gli esseri umani» per riconoscere come il benessere delle persone sia legato alla qualità delle relazioni con gli altri esseri viventi e l'intero Pianeta¹⁸. Tale visione afferma nuovi valori e diritti a partire dal ripensare criticamente l'eredità moderna, colonialista e antropocentrica che risuona nella cultura occidentale, per abbracciare un'etica di reciprocità relazionale, invitandoci a dar spazio e riconoscere le voci di coloro che sono stati emarginati o silenziati, incluse le popolazioni indigene, di colore e le comunità tradizionali.

¹⁴ M. Lawrence, T. Homer-Dixon, S. Janzwood, J. Rockstrom, O. Renn, J. F. Donges, *Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement*, cit.

¹⁵ M. Lawrence, T. Homer-Dixon, S. Janzwood, *What Is a Global Polycrisis? And How Is It Different from a Systemic Risk?*, in «Discussion Paper», 4 (2022), Version 2.0, Cascade Institute.

¹⁶ World Economic Forum – WEF, *The Global Risks Report 2023*, in <https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2023.pdf> (12/24), 2023.

¹⁷ M.J. Albert, *Navigating the Polycrisis. Mapping the Futures of Capitalism and the Earth*, Boston, The MIT Press, 2024.

¹⁸ Cfr. S. Whatmore, *Materialist Returns: Practising Cultural Geography in and for a More-than-Human World*, cit.; R. Braidotti, *Posthuman Knowledge*, cit.

Pensare la sostenibilità come principio guida delle attività umane e strategia per preservare la vita sulla Terra non può non comprendere una prospettiva relazionale e inclusiva, sia nell'analisi dei fenomeni, sia nell'accogliere e riconoscere le istanze che si manifestano nel contesto umano e in quello non umano. Da un lato, dunque, la sostenibilità come prospettiva sul futuro diventa missione comune che supera gli interessi particolari e in conflitto verso la costruzione di orizzonti condivisi. Dall'altro, ordinare la relazionalità interumana secondo modalità inclusive diviene parte integrante del percorso verso la sostenibilità che si precisa, così, in termini cooperativistici e solidaristici.

Inclusione sociale e sostenibilità, entrambe necessarie per la costruzione di un futuro equo e orientato al benessere, si declinano sul terreno della partecipazione, della corresponsabilizzazione e dell'impegno, essendo funzionalmente vincolate a un lavoro costante di formulazione e riformulazione degli obiettivi comuni, nonché delle strategie e delle azioni per raggiungerli¹⁹.

Anche i programmi di ricerca e innovazione focalizzati sul ripensare le attività umane in chiave sostenibile e sul perseguire l'idea di giustizia sociale non possano prescindere dal coinvolgere la società, le comunità locali, i diversi gruppi sociali. Questi sono chiamati a mettere in campo strategie di *engagement* e formazione di *stakeholder* e del pubblico in generale per la progettazione, l'implementazione e il mantenimento di soluzioni capaci di ampliare il loro impatto, in termini di inclusione e di trasformazione delle forme organizzative e degli assetti sociali²⁰. Ciò presuppone cambiamenti nei soggetti coinvolti e nelle loro modalità di interazione, dando vita a configurazioni relazionali inedite basate su fiducia, dialogo e impegno, forgiando opportunità formative fondate su un approccio *all learning together* per il cambiamento organizzativo e sociale²¹.

3. L'engagement dei cittadini per costruire comunità vibranti sostenibili

Le comunità locali, indipendentemente dalle contraddizioni che esprimono, sono i luoghi dove le persone vivono, lavorano e apprendono, condividendo risorse, prospettive e significati, e dove gli effetti della crisi

¹⁹ M. Borrello, *Ripensare l'inclusione sociale nella prospettiva della sostenibilità*, in «Stato, Chiese e pluralismo confessionale», 6 (2023).

²⁰ S. Naumann, N. Burgos Cuevas, C. Davies, S. Bradley, I.H. Mahmoud, A. Arlati, *Harnessing the power of collaboration for nature-based solutions: New ideas and insights for local decision-makers*, Bruxelles, Publications Office of the European Union, 2023.

²¹ S. Bradley, I.H. Mahmoud, A. Arlati, *Integrated Collaborative Governance Approaches towards Urban Transformation: Experiences from the CLEVER Cities Project*, in «Sustainability», 14 (2022), n. 23.

ecologica sono più evidenti. Nelle comunità locali, inoltre, l'idea di sostenibilità inclusiva si traduce nella capacità degli abitanti di riconoscere e adattarsi alle esigenze specifiche del territorio e guidare il cambiamento dei sistemi organizzativi e della attività, attraverso azioni collettive e iniziative che affrontano problemi ambientali, sociali ed economici con la partecipazione attiva di tutti i membri.

Per tali ragioni, la ricerca e l'innovazione orientate alla sostenibilità necessitano dell'attivazione di processi comunitari per sviluppare soluzioni creative in grado di affrontare efficacemente questioni complesse. Queste sono chiamate alla collaborazione con i cittadini in forme e con scopi diversi, affinché le strategie e i mezzi adottati per ridurre o azzerare l'impatto sugli ecosistemi umani e naturali siano influenzate dalle speranze e aspirazioni, conoscenze e competenze delle persone che abitano questi luoghi e, al contempo, divengano parte integrante delle vite delle persone.

Il coinvolgimento della popolazione nei programmi di ricerca è infatti considerato elemento strategico per affrontare la crisi ecologica, favorire il superamento degli interessi di parte, dei *silos* istituzionali e disciplinari, delle dinamiche di potere escludenti e per il bene comune²².

La partecipazione dei cittadini si riferisce a vari tipi di attività finalizzate a incorporare le preoccupazioni, i bisogni e i valori delle persone nelle decisioni e nell'azione per affrontare le questioni di interesse pubblico. Sul tema del cambiamento climatico e della sostenibilità, gli studi e le ricerche sulle modalità e gli effetti di partecipazione dei cittadini sono numerosi e dettagliati. Alcuni di questi si soffermano sui livelli della partecipazione a cui corrispondono attività e impatti diversificati in base all'intensità del coinvolgimento dei cittadini; altri invece prendono in considerazione le dimensioni soggettive chiamate in causa nell'impegno pubblico²³.

L'*International Association for Public Participation*²⁴ ha identificato cinque livelli di partecipazione e di impegno pubblico dei cittadini, quali: informazione, consultazione, coinvolgimento, collaborazione e responsabilizzazione. A ognuno di questi livelli corrispondono obiettivi e modalità per sostenere e facilitare la partecipazione dei cittadini.

²² S. Naumann, N. Burgos Cuevas, C. Davies, S. Bradley, I.H. Mahmoud, A. Arlati, *Harnessing the power of collaboration for nature-based solutions: New ideas and insights for local decision-makers*, cit.

²³ Cfr. J. Kujala, S. Sachs, H. Leinonen, A. Heikkinen, D. Laude, *Stakeholder Engagement: Past, Present, and Future*, in «Business & Society», 61 (2022), n. 5, pp. 1136-1196; F.S. Khatibi, A. Dedekorkut-Howes, M. Howes, E. Torabi, *Can public awareness, knowledge and engagement improve climate change adaptation policies?*, in «Discover Sustainability», 2 (2021), n. 18.

²⁴ International Association for Public Participation – IAP, *Published Resources*, 2019, in <<https://www.iap2.org.au/resources/iap2-published-resources/>> (12/24).

Questa implica anche il coinvolgimento delle dimensioni cognitive, affettivo-relazionali e comportamentali di ciascun individuo²⁵. La dimensione cognitiva rimanda allo sviluppo di conoscenza e consapevolezza del pubblico su cause, impatti e possibili soluzioni che sostengono l'azione collettiva localizzata e la corresponsabilizzazione, nonché l'attivazione del legame tra consapevolezza e partecipazione o mancata partecipazione. La dimensione affettiva riguarda la positività verso l'impegno e l'azione, l'indifferenza e l'ambivalenza, le risposte negative, la preoccupazione, l'interesse o il disinteresse per le questioni affrontate. La dimensione comportamentale, infine, richiama alla capacità di azione per ridurre gli impatti negativi e comprende la volontà di impegnarsi, i metodi di partecipazione, ciò che facilita un impegno duraturo e gli ostacoli a tale impegno²⁶.

D'altro canto, il prendere parte attivamente all'analisi di un problema di sostenibilità, all'identificazione delle possibili soluzioni, alla decisione e all'azione orientate al bene comune può favorire inoltre lo sviluppo di apprendimenti e competenze individuali e collettive, utili per affrontare efficacemente la problematica in esame. Considerando soprattutto gli stadi della partecipazione relativi a coinvolgimento, collaborazione e responsabilizzazione, è possibile rintracciare traiettorie apprenditive ancorate alle dimensioni precedentemente menzionate. Si tratta sostanzialmente di processi di apprendimento sociale²⁷, situato²⁸, attivo²⁹ combinati fra loro e basati su una visione relazionale della conoscenza³⁰, la quale ha luogo per mezzo delle interazioni fra gli umani e con i non umani, il dialogo, la collaborazione e la co-costruzione di conoscenza³¹.

Nello specifico, tali processi si inquadrano in un dato contesto socio-culturale e sottolineano l'influenza della storia e dell'assetto locale sullo sviluppo di competenze in prospettiva *place-based*, ma anche il necessario protagonismo degli attori locali per facilitare le transizioni ecologiche delle comunità locali attraverso percorsi relazionali e critico-riflessivi³².

²⁵ F.S. Khatibi, A. Dedekorkut-Howes, M. Howes, E. Torabi, *Can public awareness, knowledge and engagement improve climate change adaptation policies?*, cit.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ A. Bandura, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1977.

²⁸ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, University of Cambridge Press, 1991.

²⁹ J. Dewey, *Experience and education*, New York, Macmillan Company, 1938.

³⁰ P. Donati, *La teoria relazionale nelle scienze sociali: sviluppi e prospettive*, Bologna, Il Mulino, 2022.

³¹ S.M.G. Weijzen, C. Onck, A.E. Wals, V.C. Tassone, W. Kuijer-Siebelink, *Vocational education for a sustainable future: Unveiling the collaborative learning narratives to make space for learning*, in «Journal of Vocational Education & Training», 76 (2023), n. 2, pp. 331-353.

³² P. Ramsarup, S. McGrath, H. Lotz-Sisitka, *Reframing Skills Ecosystems for Sustainable and Just Futures*, in «International Journal of Educational Development», 101 (2023).

Anche la collaborazione apre alla possibilità di sviluppo di apprendimenti fondati sulla dimensione collettiva della costruzione di conoscenza, a partire dalla condivisione di idee, esperienze e competenze e per plasmare saperi utili a identificare soluzioni innovative.

Di fatto, è attraverso il confronto e la cooperazione fra persone con *background* e competenze diverse che possono prendere forma processi creativi e di sviluppo di nuova conoscenza, utile a identificare soluzioni a problemi complessi, nonché a favorire la diffusione di pratiche sostenibili³³.

La collaborazione, dunque, schiude alla relazionalità e al confronto sulle questioni di sostenibilità legate alla realtà quotidiana, stimolando percorsi transdisciplinari di analisi e riflessione critica sulle condizioni contestuali che possono condurre alla comprensione delle cause e degli effetti, dell'interdipendenza fra sistemi sociali, politici, economici, ma anche delle logiche di inclusione-esclusione del sapere e delle persone³⁴.

In altre parole, si tratta di processi formativi collettivi che avvengono in contesti informali e che possono essere sostenuti da azioni dirette allo sviluppo di conoscenze e competenze attraverso dinamiche di confronto e cooperazione, analisi delle condizioni di partenza e formulazione di ipotesi di soluzione capaci di abilitare azioni trasformative condivise³⁵.

L'educazione agisce, dunque, come catalizzatore di apprendimenti integrati nelle dinamiche partecipative, con l'obiettivo di sviluppare le conoscenze e le competenze indispensabili per soddisfare i bisogni umani e non umani, ripensare l'organizzazione sociale e promuovere soluzioni sostenibili³⁶.

Questi stessi processi possono forgiare nuovi assetti relazionali basati su equità e dialogo reciproco per il cambiamento sociale, a partire dall'analisi critica delle dinamiche di potere radicate nell'educazione, nell'azione e nella scienza³⁷.

Comunità locali in grado di affrontare e gestire le questioni di sostenibilità attraverso alti livelli di partecipazione e impegno pubblico possono ambire a definire nuove forme di relazionalità, inclusione e organizzazione sociale, grazie alla possibilità di imparare insieme come ricreare il mondo

³³ M. Gibbons, *Mode 2 Society and the Emergence of Context-Sensitive Science*, in «Science & Public Policy», 27 (2000), n. 3, pp. 159-163.

³⁴ F.S. Khatibi, A. Dedekorkut-Howes, M. Howes, E. Torabi, *Can public awareness, knowledge and engagement improve climate change adaptation policies?*, cit.

³⁵ G. Galeotti, *Educazione ed innovazione sociale*, cit.

³⁶ F. Moulaert, D. MacCallum, *Advanced Introduction to Social Innovation*, Cheltenham, UK, Northampton, MA, EE. UU., Edward Elgar Publishing, 151, 2019.

³⁷ R.A. Morrow, C.A. Torres, *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York, Teachers College, 2002.

e immaginare futuri alternativi³⁸. Tali comunità ‘vibrano’ di energia, diversità, creatività e collaborazione, senso di appartenenza e impegno per la sostenibilità e il benessere collettivo. Queste si caratterizzano per i forti legami sociali basati sul principio di solidarietà fra le persone, con gli altri esseri viventi e la natura. La creazione di queste comunità coinvolge ricercatori, politici, esperti e cittadini in processi inediti di cooperazione, supporto reciproco e corresponsabilità.

Tali processi possono essere educativamente facilitati attraverso programmi di ricerca e innovazione che promuovano l’impegno pubblico e favoriscano la creazione di spazi in cui le persone si sentano connesse, partecipino attivamente alla vita collettiva e contribuiscano al benessere dell’ecosistema in cui la comunità si inserisce³⁹.

4. «Participatory foresight» e narrazioni per la sostenibilità

La crisi ecologica ci pone davanti a domande imprescindibili sul tipo di società in cui viviamo e sulle nostre capacità di preservare la vita sulla terra. Nelle agende di governi e istituzioni internazionali, la ricerca e l’innovazione sono ampiamente riconosciute come via per tentare di fornire risposte adattive, inclusive e orientate a rendere le attività umane più sostenibili⁴⁰.

Ma tale missione chiede sempre più di diventare parte integrante delle visioni e delle vite delle persone. Ciò può avvenire attraverso programmi di ricerca in grado di dialogare con i cittadini, includendo le loro speranze, esperienze e aspirazioni. Questo approccio mira a migliorare la comprensione degli obiettivi e dell’urgenza della missione, a rafforzare l’impegno collettivo e a valorizzare il potenziale innovativo espresso dalla società⁴¹.

La ricerca, dunque, si apre a prospettive *bottom-up* per influenzare la direzione dei processi di innovazione verso valori e obiettivi condivisi, in grado di trasformare in chiave sostenibile i sistemi umani, con

³⁸ M.V. Alfred, P.A. Robinson, E.A. Roumell (Eds.), *Advancing the global agenda for human rights, vulnerable populations, and environmental sustainability: Adult education as strategic partner*, Charlotte, NC, Information Age Publishing, 2022.

³⁹ N. Dessouky, S.M. Wheeler, *Popular press framing of sustainable communities: vibrant, innovative, ecological, and resilient*, in «Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability», 2022, pp. 1-19.

⁴⁰ M. Mazzucato, *Mission-oriented Research & Innovation in the European Union. A problem-solving approach to fuel innovation-led growth*, Luxembourg, European Commission, 2018.

⁴¹ K. Austen, A. Janssen, J.M. Wittmayer, F. Hölker, *The potential of citizen science to transform science: Lessons for a sustainable future*, in «People and Nature», 6 (2024), pp. 435-445.

l'assunzione di approcci metodologici inclusivi e orientati al futuro. Fra questi, la previsione partecipativa coinvolge i cittadini in percorsi critico-riflessivi e attività di creazione di artefatti per articolare l'evoluzione a lungo termine di questioni chiave, nonché le strategie e le azioni per affrontarle. In poche parole, questi percorsi possono dirigere i processi di innovazione a partire dalla rilevazione di bisogni e aspettative della società, aumentandone l'efficacia e allontanando la minaccia di appropriazione da parte di chi detiene interessi di parte.

Le formulazioni più recenti vedono la previsione partecipativa finalizzata a formulare collettivamente visioni preferibili di futuro per mezzo della co-creazione di artefatti narrativi che favoriscono lo sviluppo del dialogo e dell'inclusione, riflettono la diversità e la complessità della società, sostengono le capacità di agire trasformativo dei cittadini⁴².

Se avalliamo il presupposto che il futuro è una costruzione culturale⁴³, l'incontro tra questo e la narrazione offre l'opportunità di esplorare scenari paralleli alla realtà empirica, arricchendo le possibilità personali e alimentando l'immaginario collettivo con storie che costruiscono futuri alternativi e più desiderabili, fornendo uno spazio per esplorare idee e concetti che potrebbero altrimenti rimanere inesplorati⁴⁴. D'altro canto, la stessa idea di sostenibilità assume il 'futuro' come elemento per organizzare l'analisi e come criterio interpretativo per collocare disposizioni e prassi sostenibili entro un quadro teorico-metodologico.

In questi termini, esperire il possibile attraverso la sua narrazione persuade il reale a perdere il connotato di inevitabilità e necessità, aprendolo al cambiamento nel pensare e nell'agire. Del resto, il legame tra narrazione e utopia incoraggia il dissenso e invita a distanziarsi criticamente dalla realtà, spingendo a immaginare ciò che potrebbe essere ed entrando in una dimensione di libertà che proietta il bisogno di liberazione verso il futuro⁴⁵. Il prefigurare molteplici scenari desiderabili e attuabili attraverso le narrazioni offre occasioni di riflessione sui fattori e sulle condizioni che modellano la quotidianità, attivando processi formativi e di creazione di senso, collegati all'identificazione dei percorsi di transizione verso il raggiungimento di obiettivi⁴⁶.

⁴² A.B. Rosa, S. Kimpeler, E. Schirrmester, P. Warnke, *Participatory foresight and reflexive innovation: setting policy goals and developing strategies in a bottom-up, mission-oriented, sustainable way*, cit.

⁴³ A. Appadurai, *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition*, London, Verso Books, 2013.

⁴⁴ P. Jedlowski, N.H. Cosentino, *Fantascienza e modernità. Una breve guida alla fantascienza sociale*, Torino, Loescher, 2021.

⁴⁵ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma, Editori Laterza, 2010.

⁴⁶ I. Milojević, S. Inayatullah, *Narrative foresight*, in «Futures», 73 (2015), pp. 151-162.

Quello che rende significativo questo approccio partecipativo per la sostenibilità è la capacità di supportare processi di apprendimento inclusivi, che coinvolgano una vasta gamma di attori, integrando prospettive diverse e valorizzando le esperienze collettive. L'uso delle storie collettive in chiave formativa può, in prima battuta, facilitare la comprensione di questioni rilevanti, l'esplorazione di idee e concetti in modo coinvolgente e accessibile.

A un altro livello, le narrazioni del futuro associate a processi di *engagement* dei cittadini possono generare spazi di co-creazione della conoscenza collettiva, che alimentano epistemologie innovative e prefigurano strategie e schemi di azione per la sostenibilità⁴⁷.

Le narrazioni collettive orientate al futuro divengono, dunque, occasioni di apprendimento reciproco, dove la conoscenza esistente viene alterata, nuove relazioni vengono modellate e le questioni chiave vengono riformulate. Tali forme di partecipazione attiva delle persone, inoltre, contribuiscono al superamento di specialismi e tecnicismi, nonché delle barriere che ostacolano l'impegno pubblico nella definizione delle politiche, nella ricerca e nell'agire per la sostenibilità⁴⁸.

Un punto nodale nell'utilizzo della narrazione negli approcci previsionali o anticipatori è la possibilità di accogliere i punti di vista di chi solitamente non trova spazio di espressione, tradizionalmente identificati con gli indigeni o le persone di colore. Le storie, le esperienze e le prospettive di coloro che sono storicamente oppressi, esclusi, messi a tacere o si collocano in una posizione di subalternità rispetto alla narrazione dominante possono essere esplorate con le contro-narrazioni (*counter-narrative*), al fine di comprendere come all'idea dominante di futuro possano contrapporsi visioni alternative⁴⁹. Le contro-narrazioni sono preziose fonti di conoscenza e strumenti che possono interrompere, disturbare e sfidare i discorsi egemonici, poiché consentono di approfondire i disaccordi su significati, valori e identità⁵⁰. Sono, inoltre, un'opportunità per cogliere complessità e tensioni politiche, sociali e culturali ancorate a prospettive intersezionali, ovvero che intercettano e tematizzano le sovrapposizioni tra più dimensioni di diversità, le quali spesso espongono a potenziali svantaggi, come

⁴⁷ A.E. Wals, T. Lans, H. Kupper, *Blurring the Boundaries Between Vocational Education. Business and Research in the Agri-Food Domain*, in «Journal of Vocational», 64 (2012), n. 1, pp. 3-23.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ R. Cheruvu, M. Souto-Manning, T. Lencl, M. Chin-Calubaquib, *Race, isolation, and exclusion: What early childhood teacher educators need to know about the experiences of pre-service teachers of color*, cit.

⁵⁰ S. Frandsen, T. Kuhn, M. Wolff Lundholt (Eds.), *Counter-Narratives and Organization*, New York and London, Routledge, 2017.

ad esempio l'appartenenza a un genere piuttosto che a un altro, associata all'origine alloctona o l'appartenenza a una sub-cultura⁵¹.

Nella previsione partecipativa, la narrazione appare dunque uno strumento interessante per immaginare e costruire futuri desiderabili e contribuire così alla sostenibilità delle comunità umane. Questo approccio può concorrere a individuare priorità e bisogni comuni, a mediare gli interessi delle diverse parti coinvolte e a sostenere le comunità nell'organizzazione necessaria per affrontare le sfide ecologiche. Inoltre, promuove il pensiero creativo e l'esplorazione di possibilità di cambiamento, facilitando l'innovazione orientata alla generazione di benessere⁵².

5. Conclusioni

In un'epoca in cui una parte consistente della popolazione mondiale si trova in condizione di vulnerabilità ed è sottoposta al rischio che intere comunità possano venire cancellate o minacciate di estinzione a causa degli impatti della crisi ecologica, il legame tra educazione degli adulti e comunità locali si rinsalda e si orienta verso l'affrontare la necessità urgente di imparare a vivere in modo diverso⁵³.

Questo impegno dell'educazione degli adulti si articola principalmente su due piani distinti. Il primo riguarda i processi formativi connaturati all'impegno pubblico e alla partecipazione dei cittadini nel fronteggiare e gestire i fenomeni collegati alla crisi ecologica, oltre che nei programmi di ricerca e innovazione orientati a tali scopi. Il secondo concerne l'attivazione di inedite forme e modalità di collaborazione tra cittadini, ricercatori, politici, esperti, ecc., che possono essere educativamente facilitate anche attraverso l'utilizzo dei metodi narrativi. A questi è riconosciuta la capacità di abilitare spazi dove le persone si sentono connesse, coinvolte e attivamente partecipi alla vita collettiva, nonché sviluppare nuove comprensioni e competenze.

In entrambi i casi, i percorsi formativi – più o meno formalizzati – possono promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze che

⁵¹ K. W. Crenshaw, *On Intersectionality: Essential Writings*, in «Faculty Books», 255 (2017), in <<https://scholarship.law.columbia.edu/books/255>> (10/2024).

⁵² J.M. Wittmayer, J. Backhaus, F. Avelino, B. Pel, T. Strasser, I. Kunze, L. Zuijderwijk, *Narratives of change: How social innovation initiatives construct societal transformation*, in «Futures», 112 (2019).

⁵³ Cfr. T. Ireland, *The ICAE spotlight report for CONFINTEA VII (2022): Adult learning and education – because the future cannot wait*, International Council for Adult Education, 2022, in <<http://icae.global/en/2022/06/spotlight-report/>> (10/2024); UNESCO, *Education for sustainable development: A roadmap*, 2022b, in <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>> (10/2024).

permettono a individui e comunità di acquisire nuove comprensioni, riformulare le relazioni sociali e progettare azioni per contrastare i rischi e le minacce ambientali. Qui, l'intenzionalità educativa si manifesta nel sostenere le capacità delle persone di immaginare futuri alternativi e di agire per il bene comune.

In altre parole, la questione della sostenibilità ha il merito di aver riacceso il dibattito, a lungo rimasto in secondo piano, sul ruolo dell'educazione degli adulti nella società, che vede l'opposizione tra una visione concettualmente radicata nella crescita economica e nel produttivismo e un'altra che riafferma la centralità della vita in tutte le sue forme ed è orientata al benessere di tutte le specie viventi e non, delle comunità e del Pianeta⁵⁴.

È, quindi, indispensabile che l'educazione non si limiti allo sviluppo di competenze *green*, ma abbracci una prospettiva più ampia che includa le dimensioni valoriali di giustizia ed equità sociale. In questo modo, l'educazione degli adulti riconquista la sua funzione emancipatoria e anti-egemonica, combinando sviluppo personale e sociale e sostenendo la creatività delle comunità locali, con l'obiettivo di fornire risposte adeguate e innovative ai cambiamenti ecologici e ambientali.

Le implicazioni di una ritrovata centralità dei soggetti, che si estende agli altri esseri viventi e pone in secondo piano le economie tradizionali, sono ampie e comportano una rinnovata capacità delle persone di sfidare e trasformare l'attuale modello socio-economico. Questa prospettiva enfatizza la partecipazione attiva nei programmi di ricerca e innovazione, i quali sono sempre più orientati a incorporare, inglobare le aspettative e le conoscenze della gente comune per dar corpo a un'idea di sostenibilità inclusiva e divenire occasioni di cambiamento sociale.

La questione della sostenibilità sembra, dunque, ridisegnare il ruolo e le funzioni dell'educazione degli adulti all'interno della comunità a partire dai processi formativi incorporati nella partecipazione e l'impegno sulle questioni di interesse pubblico. Un tale cambiamento evidenzia l'importanza di valorizzare la portata relazionale dei luoghi naturali in cui le persone vivono e apprendono, creando un legame più stretto tra educazione, ambiente e partecipazione attiva.

Bibliografia

M.J. Albert, *Navigating the Polycrisis. Mapping the Futures of Capitalism and the Earth*, Boston, The MIT Press, 2024.

⁵⁴ R. Evans, E. Kurantowicz, E. Emilio Lucio-Villegas, (Eds.), *Remaking Communities and Adult Learning. Social and Community-based Learning, New Forms of Knowledge and Action for Change*, Amsterdam, Brill, 2022.

- M.V. Alfred, P.A. Robinson, E.A. Roumell (Eds.), *Advancing the global agenda for human rights, vulnerable populations, and environmental sustainability: Adult education as strategic partner*, Charlotte, NC, Information Age Publishing, 2022.
- A. Appadurai, *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition*, London, Verso Books, 2013.
- K. Austen, A. Janssen, J.M. Wittmayer, F. Hölker, *The potential of citizen science to transform science: Lessons for a sustainable future*, in «People and Nature», 6 (2024), pp. 435-445.
- A. Bandura, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1977.
- G. Bianchi, U. Pisiotis, M. Cabrera Giraldez, *GreenComp. The European sustainability competence framework*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2022.
- M. Borrello, *Ripensare l'inclusione sociale nella prospettiva della sostenibilità*, in «Stato, Chiese e pluralismo confessionale», 6 (2023).
- S. Bradley, I.H. Mahmoud, A. Arlati, *Integrated Collaborative Governance Approaches towards Urban Transformation: Experiences from the CLEVER Cities Project*, in «Sustainability», 14 (2022), n. 23.
- C.J.A. Bradshaw, P.R. Ehrlich, A. Beattie, G. Ceballos, E. Crist, J. Diamond, R. Dirzo, A.H. Ehrlich, J. Harte, M.E. Harte, G. Pyke, P.H. Raven, W.J. Ripple, F. Saltr, C. Turnbull, M. Wackernagel, D.T. Blumstein, *Underestimating the challenges of avoiding a ghastly future*, in «Frontiers in Conservation Science», 1 (2020), <<https://doi.org/10.3389/fcosc.2020.615419>>.
- R. Braidotti, *Posthuman Knowledge*, Cambridge, Polity Press, 2019.
- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma, Editori Laterza, 2010.
- R. Cheruvu, M. Souto-Manning, T. Lencl, M. Chin-Calubaquib, *Race, isolation, and exclusion: What early childhood teacher educators need to know about the experiences of pre-service teachers of color*, in «Urban Review», 47 (2015), n. 2, pp. 237-265.
- K.W. Crenshaw, *On Intersectionality: Essential Writings*, in «Faculty Books», 255 (2017), in <<https://scholarship.law.columbia.edu/books/255>> (12/24).
- N. Dessouky, S.M. Wheeler, *Popular press framing of sustainable communities: vibrant, innovative, ecological, and resilient*, in «Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability», 2022, pp. 1-19.
- J. Dewey, *Experience and education*, New York, Macmillan Company, 1938.
- P. Donati, *La teoria relazionale nelle scienze sociali: sviluppi e prospettive*, Bologna, Il Mulino, 2022.

- R. Evans, E. Kurantowicz, E. Emilio Lucio-Villegas, (Eds.), *Remaking Communities and Adult Learning. Social and Community-based Learning, New Forms of Knowledge and Action for Change*, Amsterdam, Brill, 2022.
- P. Federighi, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze, Firenze University Press, 2018.
- M. Fischer, *Realismo capitalista*, Milano, Feltrinelli, 2018.
- S. Frandsen, T. Kuhn, M. Wolff Lundholt (Eds.), *Counter-Narratives and Organization*, New York and London, Routledge, 2017.
- G. Galeotti, *Educazione ed innovazione sociale*, Firenze, Firenze University Press, 2020.
- M. Gibbons, *Mode 2 Society and the Emergence of Context-Sensitive Science*, in «Science & Public Policy», 27 (2000), n. 3, pp. 159-163.
- D. Haraway, *Chthulucene: sopravvivere su un pianeta infetto*, Roma, NERO, 2019.
- International Association for Public Participation – IAP, *Published Resources*, 2019, in <<https://www.iap2.org.au/resources/iap2-published-resources/>> (12/24).
- T. Ireland, *The ICAE spotlight report for CONFITEA VII (2022): Adult learning and education – because the future cannot wait*, International Council for Adult Education, 2022, in <<http://icae.global/en/2022/06/spolight-report/>> (12/24).
- P. Jedlowski, N.H. Cosentino, *Fantascienza e modernità. Una breve guida alla fantascienza sociale*, Torino, Loescher, 2021.
- F.S. Khatibi, A. Dedekorkut-Howes, M. Howes, E. Torabi, *Can public awareness, knowledge and engagement improve climate change adaptation policies?*, in «Discover Sustainability» 2 (2021), n. 18.
- J. Kujala, S. Sachs, H. Leinonen, A. Heikkinen, D. Laude, *Stakeholder Engagement: Past, Present, and Future*, in «Business & Society», 61 (2022), n. 5, pp. 1136-1196.
- J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, University of Cambridge Press, 1991.
- M. Lawrence, T. Homer-Dixon, S. Janzwood, *What Is a Global Polycrisis? And How Is It Different from a Systemic Risk?*, in «Discussion Paper», 4 (2022), Version 2.0, Cascade Institute.
- M. Lawrence, T. Homer-Dixon, S. Janzwood, J. Rockstrom, O. Renn, J.F. Donges, *Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement*, 2023, in <<https://ssrn.com/abstract=4483556>> (12/24).
- M. Mazzucato, *Mission-oriented Research & Innovation in the European Union. A problem-solving approach to fuel innovation-led growth*, Luxembourg, European Commission, 2018.
- I. Milojević, S. Inayatullah, *Narrative foresight*, in «Futures», 73 (2015), pp. 151-162.

- R.A. Morrow, C.A. Torres, *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York, Teachers College, 2002.
- F. Moulaert, D. MacCallum, *Advanced Introduction to Social Innovation*, Cheltenham, UK, Northampton, MA, EE. UU., Edward Elgar Publishing, 151, 2019.
- S. Naumann, N. Burgos Cuevas, C. Davies, S. Bradley, I.H. Mahmoud, A. Arlati, *Harnessing the power of collaboration for nature-based solutions: New ideas and insights for local decision-makers*, Bruxelles, Publications Office of the European Union, 2023.
- P. Orefice, *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.
- P. Ramsarup, S. McGrath, H. Lotz-Sisitka, *Reframing Skills Ecosystems for Sustainable and Just Futures*, in «International Journal of Educational Development», 101 (2023).
- A.B. Rosa, S. Kimpeler, E. Schirrmeister, P. Warnke, *Participatory foresight and reflexive innovation: setting policy goals and developing strategies in a bottom-up, mission-oriented, sustainable way*, in «European Journal of Futures Research», 9 (2021), n. 2.
- Science for citizens*, in «Nature Physics», 18 (2022), n. 365, <<https://doi.org/10.1038/s41567-022-01598-9>>.
- UNESCO, *Education for sustainable development: A roadmap*, 2022b, in <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>> (10/2024).
- A.E. Wals, T. Lans, H. Kupper, *Blurring the Boundaries Between Vocational Education. Business and Research in the Agri-Food Domain*, in «Journal of Vocational», 64 (2012), n. 1, pp. 3-23.
- S.M.G. Weijzen, C. Onck, A.E. Wals, V.C. Tassone, W. Kuijer-Siebelink, *Vocational education for a sustainable future: Unveiling the collaborative learning narratives to make space for learning*, in «Journal of Vocational Education & Training», 76 (2023), n. 2, pp. 331-353.
- S. Whatmore, *Materialist Returns: Practising Cultural Geography in and for a More-than-Human World*, in «Cultural Geographies», 13 (2006), n. 4.
- G. Whiteman, W. Cooper, *Ecological sensemaking*, in «Academy of Management Journal», 54 (2011), n. 5, pp. 889-911.
- J.M. Wittmayer, J. Backhaus, F. Avelino, B. Pel, T. Strasser, I. Kunze, L. Zuijderwijk, *Narratives of change: How social innovation initiatives construct societal transformation*, in «Futures», 112 (2019).
- World Economic Forum – WEF, *The Global Risks Report 2023*, in <https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2023.pdf> (12/24), 2023.

CAPITOLO 4

STORIE, MEMORIE, COMUNITÀ E TERRITORI

Processi di narrazione e costruzione di comunità nella storia sociale dell'educazione.

I luoghi come testimoni

Luca Bravi e Stefano Oliviero

1. Narrazioni, memorie, percorsi storico-educativi

Dagli anni Novanta del Novecento, gli studi pedagogici si sono interessati al discorso sulla memoria, in particolare attraverso la riflessione su autobiografia e narrazioni nel contesto di cura¹. L'ambito di ricerca storico-educativo ha attraversato un prolungato periodo di diffidenza nei confronti delle tematiche connesse alla memoria, in particolare in riferimento ai suoi fondamenti scientifici rispetto alla storia: il timore predominante era quello di vedere erodere lo spazio alla storia, fino a sostituirla con la sola memoria promuovendo una lettura del passato del tutto scorretta, perché sostenuta soltanto da narrazione, in assenza di fonti e documenti². Per questo motivo, nel contesto storico-educativo, la memoria è diventata solo di recente oggetto di studio, grazie alle ricerche pionieristiche promosse all'inizio del Millennio in Spagna e in America latina, fino ad arrivare al fondamentale snodo del convegno di Siviglia del 2015 che ha fornito solide radici anche al filone italiano di ricerca che si è consolidato nel tempo³. Ragionare intorno alla memoria è un'attività preziosa per mettere in relazione la scuola con il territorio e con la comunità che lo abita; pertanto, ciò significa anche costruire percorsi educativi di memoria collettiva. I luoghi, infatti, parlano sempre del nostro passato e viceversa la memoria senza la relazione con uno spazio perde la sua capacità narrativa⁴. Inoltre, il territorio, nonostante

¹ Cfr. D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 1998; Id., *Ricordare a scuola*, Bari, Laterza, 2012.

² M. Flores, *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Bologna, Il Mulino, 2021.

³ C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (Eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

⁴ P. Violi, *I paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia*, Milano, Bompiani, 2014.

l'inevitabile influenza dei processi di globalizzazione sulla dimensione locale, rimane ancora il principale depositario del patrimonio culturale materiale e immateriale, grazie al quale le identità individuali e collettive trovano sostanza e concorrono a strutturare comunità coese. Siamo in un ambito in cui i luoghi *raccontano* e nella narrazione segnalano i legami che i singoli individui costruiscono dando vita a comunità: la memoria collettiva e pubblica è uno dei collanti comunitari ed è costituita da ciò che si sceglie di raccontare, ma anche da ciò che è rimosso, sia che la rimozione avvenga consapevolmente, sia inconsapevolmente⁵. Costruire processi di narrazione che danno vita a memorie comunitarie è strettamente connesso ai percorsi educativi, perché è anche tramite la scuola e gli altri contesti formativi, formali e informali, che si edificano memorie e si scartano ricordi dolorosi o problematici. Se volessimo nominare alcuni di questi meccanismi di selezione e scarto di eventi del passato da inserire o rimuovere dalla memoria collettiva italiana, potremmo pensare alla storia della lotta partigiana come elemento selezionato per essere ricordato e trasmesso, mentre potremmo nominare gli eccidi commessi in Africa dal fascismo come fattore silenziato e scartato, perché legato al ruolo dell'esercito italiano come carnefice e non come vittima⁶. In realtà, proprio l'esempio legato al ricordo dei partigiani nella liberazione d'Italia segnala il fatto che ciò che diventa memoria collettiva e ciò che viene rimosso ha sempre a che vedere con il contesto politico e sociale vissuto nel presente, perché proprio la memoria dei partigiani è un esempio concreto di come, dagli anni Novanta, mutati i paradigmi della narrazione della storia europea novecentesca con la fine della Guerra Fredda, anche la memoria dei partigiani è stata sottoposta a un duro attacco volto alla sua cancellazione e derubricazione.

Una delle prime azioni di costruzione di ricordo collettivo è sempre quella legata al riconoscimento nazionale e internazionale di luoghi della memoria che possano essere attraversati per riattivare il racconto del passato, ma anche con l'obiettivo di farli diventare simbolicamente elementi che rievochino la narrazione di quelle vicende trascorse. Da questo punto di vista, il Museo Statale di Auschwitz rappresenta l'esempio più chiaro di luogo internazionale della memoria ripercorso per rinnovare il ricordo di che cosa fu la persecuzione e lo sterminio nazista in Europa⁷. È necessario sottolineare che anche la diffusa pratica di cancellazione dei fatti più *scomodi* del passato è stata anch'essa attuata attraverso la *negazione* di luoghi di memoria: in questo frangente, uno degli esem-

⁵ N.Y. Harari, *Sapiens. Da animali a dei*, Milano, Bompiani, 2017.

⁶ F. Filippi, *Noi però gli abbiamo fatto le strade. Le colonie italiane tra bugie, razzismi e amnesie*, Torino, Bollati Boringhieri, 2021.

⁷ L. Bravi, *Percorsi storico-educativi della memoria europea*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

più evidenti è rappresentato dal caso di Lety u Pisku, in Repubblica Ceca, dove una fabbrica per la produzione d'insaccati (con l'annesso allevamento di migliaia di suini) è stata costruita proprio sull'area che fu campo di concentramento per i rom, inviati poi ad Auschwitz per essere fisicamente eliminati nelle camere a gas⁸. Un altro caso da considerare nei contesti di narrazione collettiva è quello rappresentato dalla *Cancel culture*⁹: è possibile richiamarsi ai fatti successivi all'uccisione di George Floyd, afroamericano morto a Minneapolis (25 maggio 2020) in seguito a un brutale arresto della polizia, che hanno messo in moto un movimento di rivendicazione che si è diffuso a livello globale. Uno dei gesti simbolici adoperati dai manifestanti è stato la rimozione di statue che rappresentano i protagonisti della storia (di conquista) narrata dai bianchi e viste come simbolo della prevaricazione razzista. È stato un attacco frontale al racconto della storia epurata dalla voce afroamericana. Quest'esempio non rappresenta semplicemente l'assenza di una narrazione, ma un processo ancor più complesso, perché gli afroamericani hanno sempre raccontato la propria storia; in alcuni casi i protagonisti delle loro lotte per la giustizia sono diventati icone per i diritti civili anche tra la popolazione maggioritaria (si pensi a Martin Luther King e Malcolm X), ma difficilmente le minoranze sono state parte attiva nel racconto di queste figure significative. L'analisi proposta intende quindi focalizzare lo sguardo sulle testimonianze legate alla persecuzione, deportazione e sterminio nei lager nazisti e fascisti, esempio centrale di narrazione pubblica che ha avuto profonde connessioni con l'ambito educativo. L'obiettivo è quello di costruire una riflessione volta a individuare processi formativi che possano continuare a svilupparsi anche dopo la scomparsa dell'ultimo testimone diretto. Da questo punto di vista, la metodologia che è tuttora in corso di sperimentazione, analisi e verifica da parte del gruppo di ricerca che la sta promuovendo in ambito storico-educativo presso l'Università di Firenze potrà diventare paradigma applicabile anche in differenti contesti educativi.

2. L'era del testimone

La cosiddetta «memorialistica» del XX secolo è stata costruita attraverso la valorizzazione del ruolo del testimone diretto, le cui parole hanno assunto un peso simbolico collettivo, ben sintetizzato dal titolo del testo

⁸ P. Polanski, *Black silence. The Lety survivors speak*, G plus G, 1998.

⁹ C. Rizzacasa d'Orsogna, *Scorrettissimi. La cancel culture nella cultura americana*, Torino, Einaudi, 2023.

di Annette Wieviorka, *L'era del testimone*¹⁰. È necessario sottolineare che si è trattato di un processo storico che ha avuto inizio proprio dalle complesse e dolorose ricostruzioni autobiografiche che non ebbero subito l'attenzione dell'opinione pubblica. Furono numerosi i diari che, immediatamente pubblicati da sopravvissuti alla Shoah, non riscosero alcuna attenzione: Maria Eisenstein (1944), Silvia Lombroso (1945), Frida Misul (1946), Liana Millu (1947), fino al noto primo rifiuto di pubblicazione di *Se questo è un uomo* di Primo Levi da parte di Einaudi (1947)¹¹. La scrittura autobiografica corrispondeva a una ricostruzione, una riflessione e una sistematizzazione delle vicende personali, al di là della capacità/possibilità di comunicare con l'esterno: in quei primi anni, si trattava principalmente di un processo privato e intimo, anche se aveva a che fare con vicende della storia internazionale e sociale. Andra (Alessandra) e Tatiana (Liliana) Bucci, due bambine ebrehe deportate all'età di 4 e 6 anni da Trieste a Birkenau e poi sopravvissute, hanno più volte sottolineato la centralità della scrittura autobiografica, prodotta in età adulta, come un passaggio necessario e come un ritorno al benessere esistenziale, in relazione al periodo infantile vissuto nel lager:

Prima iniziai a raccontare silenziosamente a me stessa, poi ripresi la scrittura e cominciai a scrivere quello che era una specie di diario. Negli anni, il mio racconto che era fatto di ricordi di bambina, a volte sfocati, altre imprecisi, spesso rimossi, si arricchì di ciò che altri hanno saputo dirmi della nostra vicenda; poi si sono aggiunti i documenti, ma ho sempre cercato di tenere presente che cosa fosse frutto della mia memoria personale e quali elementi sono giunti più tardi dall'esterno. Nella mia frequente testimonianza cerco anche di segnalare questi stessi differenti fattori a chi mi ascolta. Ciò che posso dire è che la narrazione della mia storia personale ha comportato un percorso curativo dell'anima, una parte essenziale della mia ricostruzione come persona, fino alla scelta di offrire la testimonianza pubblica, infine anche attraverso libri. Ma tutto è iniziato a Lingfield, proprio come una cura dell'anima¹².

Lingfield è una cittadina dell'Inghilterra. Dal 1948, vi era stato attivato un centro d'accoglienza e recupero per bambini che erano stati imprigionati nei campi di concentramento. A dirigerlo era Anna Freud e

¹⁰ Cfr. A. Wieviorka, *L'era del testimone*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999; D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Torino, Einaudi, 2009.

¹¹ La pubblicazione di *Se questo è un uomo* avvenne per la prima volta nel 1947 per i tipi della casa editrice De Silva, soltanto nel 1958 avvenne la prima pubblicazione di Einaudi: P. Levi, *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 1958.

¹² Testimonianza rilasciata in data 27 gennaio 2018 a Firenze in occasione del Giorno della Memoria organizzato dalla Regione Toscana.

una delle attività che venivano proposte, insieme al gioco, era proprio la narrazione della propria storia personale: si trattava di quell'azione autobiografica e curativa descritta dalle testimoni e che ebbe un'importanza rilevante nel recupero psicologico di quelle bambine e di quei bambini¹³.

L'esplosione dell'attenzione pubblica per il testimone avvenne significativamente negli stessi anni in cui Duccio Demetrio poneva le basi che portarono alla pubblicazione del suo volume sulla pedagogia della memoria, tra la fine degli anni Ottanta e la metà degli anni Novanta.

Del percorso di costruzione e valorizzazione del tema della memoria collettiva in ambito di Seconda guerra mondiale, hanno fatto parte anche alcune pellicole televisive e cinematografiche, come pure dei documentari usciti precedentemente. In particolare, il documentario «Shoah» di Claude Lanzmann (1985) è stato girato in presa diretta e costruito a partire dalle interviste ai testimoni, sia vittime che carnefici, con uno sguardo rivolto in modo specifico alla popolazione dell'Europa dell'Est che aveva vissuto a fianco dei luoghi dello sterminio. Si era intanto svolto il processo di Gerusalemme ad Adolf Eichmann (1961), il responsabile nazista della deportazione e gli articoli sul «New Yorker» di Hanna Arendt e poi il suo volume *La banalità del male*¹⁴ ristabilivano un differente rapporto sociale con quella storia: non esisteva un'umanità del passato che era malvagia (i nazisti) contrapposta alla buona società democratica del presente; quegli uomini che avevano messo in atto lo sterminio erano parte della stessa umanità che aveva costruito, diffuso e si era unita intorno a una narrazione razzista che giunse fino allo sterminio fisico. Negli anni Novanta, è stato tentato di porre le fondamenta perché l'azione riflessiva, curativa e autobiografica dei testimoni assumesse un ruolo nel contesto collettivo e sociale; si stava creando l'attenzione dell'opinione pubblica alla memoria dello sterminio, perché tramite la costruzione di quegli specifici quadri sociali della memoria¹⁵ fosse possibile attivare l'educazione e la formazione in grado di difendere le basi delle democrazie nate dalla fine della seconda guerra mondiale. Gli anni Novanta aprivano definitivamente l'era del testimone e il film *Schindler's List* (1993) di Steven Spielberg ne consacrava il ruolo simbolico e pubblico. Dal successo della pellicola prese il via la costruzione di un archivio per raccogliere i video dei testimoni diretti della persecuzione nazista in tutto il mondo, attraverso l'azione della USC Shoah Foundation costituita dallo stesso

¹³ A. Bucci, T. Bucci, *Noi, bambine ad Auschwitz*, Milano, Mondadori, 2020.

¹⁴ H. Arendt, *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, London, Penguin, 1963.

¹⁵ M. Halbwachs, *I quadri sociali della memoria*, Santa Maria Capua Vetere, Ipermedium Libri, 1997.

regista statunitense nel 1994: 52mila video-testimonianze, in 32 lingue, girate in 56 paesi. La fine degli anni Novanta segnava anche la nascita di numerosi progetti sull'educazione attraverso la pedagogia della memoria in ambito pubblico ed educativo¹⁶. David Bidussa ha segnalato come la testimonianza della Shoah abbia avuto da sempre un frequente utilizzo pubblico nel particolare ambito degli atti giudiziari legati ai processi. Da questo punto di vista, le parole dei testimoni hanno avuto una relazione immediata e specifica con questo particolare contesto pubblico. Esiste però un altro ambito collettivo fondamentale che deve essere considerato ed è quello della relazione che la testimonianza assume con i suoi fruitori¹⁷. Le autobiografie legate alla Shoah sembrano aver assunto un ruolo specifico e particolare: conservare queste storie e portarle a espressione nel contesto sociale significa farne le fondamenta di una memoria collettiva in ambito educativo, seppur con la consapevolezza delle criticità che caratterizzano le testimonianze orali¹⁸. Che tipo di strumenti educativi e formativi possono essere individuati nel momento in cui i testimoni diretti scompariranno? È ipotizzabile e utile pensare di ricorrere soltanto alle numerose registrazioni della voce dei testimoni, quando questi ultimi non ci saranno più?

L'ultima testimonianza di Liliana Segre (sopravvissuta ad Auschwitz e oggi senatrice a vita), rilasciata nell'ottobre 2020 presso la Cittadella della Pace di Rondine (Arezzo), sottolinea il forte richiamo etico insito nelle parole dei testimoni che hanno raccontato il passato in relazione al presente:

Quando sono diventata «l'altra» e a 8 anni non sono più potuta andare a scuola, ero a tavola con i miei familiari, e mi dissero che non potevo più andare a scuola – ha ricordato Segre – Chiesi perché e ricordo gli sguardi di quelli che mi amavano e mi dovevano dire che ero stata espulsa perché ero ebrea. Una delle cose più crudeli delle leggi razziali fu far sentire dei bambini invisibili. Molti miei compagni non si accorsero che il mio banco era vuoto... e per anni non mi chiesero niente¹⁹.

Liliana Segre non ha raccontato immediatamente la sua vicenda personale e anche nel suo caso si è trattato di un impegno doloroso di ricostruzione autobiografica:

¹⁶ A. Chiappano, *Memorialistica della deportazione e della Shoah*, Milano, Unicopli, 2009.

¹⁷ D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, cit.

¹⁸ B. Bonomo, *Voci della memoria*, Roma, Carocci, 2013.

¹⁹ Testimonianza di Liliana Segre, Rondine (Ar), 9 ottobre 2020.

Era molto difficile per i miei parenti convivere con un animale ferito come ero io: una ragazzina reduce dall'inferno, dalla quale si pretendeva docilità e rassegnazione. Imparai ben presto a tenere per me i miei ricordi tragici e la mia profonda tristezza. Nessuno mi capiva, ero io che dovevo adeguarmi ad un mondo che voleva dimenticare gli eventi dolorosi appena passati, che voleva ricominciare, avido di divertimenti e spensieratezza²⁰.

Nel percorso di testimonianza si evidenzia una consapevolezza personale che si è lentamente tradotta in spazio di confronto collettivo. Si tratta di un processo pedagogico di cura germogliato nel privato e che, per lungo tempo, le comunità del secondo dopoguerra hanno addirittura rifiutato. Le associazioni degli ex deportati come Aned (Associazione Nazionale Ex Deportati nei campi nazisti) o i centri di ricerca come il Cdec (Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea) nacquero negli anni Cinquanta proprio per costruire una consapevolezza sociale e una conoscenza storica intorno alle vicende della deportazione e del genocidio in Italia. In quei primi decenni del secondo dopoguerra, i viaggi della memoria erano organizzati dagli stessi ex deportati che si recavano in località dove le istituzioni pubbliche tentavano di rimuovere i segni di quel pesante passato. Il rientro in patria dei pochi adolescenti italiani che sopravvissero ai campi di concentramento, come Marcello Martini che fece ritorno a Prato dopo la deportazione a Mauthausen, fu segnato dalla totale rimozione di che cosa fossero stati quei campi di concentramento. Nel 2017, durante un'iniziativa pubblica, proprio Martini ha ricordato:

Quando tornai a scuola il direttore del liceo scientifico seppa dalla mia mamma, insegnante anche lei, delle peripezie che avevo subito e che per quasi due anni non avevo frequentato la scuola e quasi non sapevo più neanche scrivere. Stette a sentire e poi concluse: «Ma se non ha seguito un corso regolare di studi, qualcosa avrà sicuramente letto nella biblioteca di Mauthausen»²¹.

La costruzione di spazi di consapevolezza, conoscenza e ascolto dei testimoni delle deportazioni corrispondono quindi a processi di elaborazione pubblica di quelle vicende storiche che dal privato sono transitate nel contesto collettivo assumendo un ruolo formativo. È in questo passaggio che la pedagogia della cura vissuta in intimità ha trovato espressione nel contesto pubblico dei percorsi storico educativi della memoria europea.

²⁰ Associazione donne ebre (a cura di), *Voci dalla Shoah. Testimonianze per non dimenticare*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, p. 63.

²¹ Testimonianza di Marcello Martini, Cracovia, 25 gennaio 2017, in occasione del Treno della Memoria della Regione Toscana.

Le riflessioni di Giovanni De Luna sulla costruzione di memoria pubblica, a partire dalla Seconda Repubblica italiana, permettono invece di mettere in evidenza anche alcuni aspetti più critici di questo percorso: il crescente interesse per il testimone diretto ha segnato spesso lo scivolamento verso una memoria fatta di riferimenti al solo campo della partecipazione emotiva e all'idea di «vittime inermi del male assoluto», costruita sulla sola empatia e in assenza di storicizzazione. Ciò ha corrisposto a un costante impoverimento sul piano delle conoscenze disciplinari. Il dibattito pubblico sulla costruzione di memoria in assenza di approfondimento storico è giunto frequentemente a una banalizzazione delle analisi e ha portato alla celebrazione delle ricorrenze del calendario civile, senza attivare né riflessione critica né una formazione che potesse corrispondere a una più approfondita conoscenza dei fatti storici. E da questi processi di semplificazione della storia derubricata a richiamo emozionale che prendono forza le equiparazioni che poi divengono strumentalizzazione a fini politici²². Un esempio di questo tipo di equiparazione per produrre consenso elettorale è l'ormai costante tentativo di considerare equivalenti i fatti legati alle foibe (che è necessario conoscere e ricordare evitando strumentalizzazioni) con quelli che rimandano allo sterminio razziale nei campi di sterminio come Auschwitz-Birkenau²³. In questo caso, la voce dei testimoni diretti diviene uno strumento di chiarezza da poter utilizzare dal punto di vista formativo. Egea Haffner era una bambina di 5 anni quando, in seguito ai trattati della fine della seconda guerra mondiale, dovette allontanarsi da Pola, città dell'Istria, passata da territorio italiano a slavo (la sua foto in partenza con la valigia in mano è divenuta una delle più note). La famiglia Haffner seguì il destino di altri 350mila italiani che rientrarono all'interno dei nuovi confini nazionali che terminavano a Trieste, per essere distribuiti in campi profughi lungo tutta la penisola; il padre della piccola Egea era precedentemente scomparso in circostanze mai del tutto chiarite, verosimilmente eliminato dagli slavi. Nel 2019, alcuni attacchi razzisti ai danni di Liliana Segre spinsero molte città italiane a darle la cittadinanza onoraria. A Bassano del Grappa, la giunta della città decise di proporre la cittadinanza onoraria a Egea Haffner insieme a Liliana Segre. In questo caso fu la stessa Haffner a rifiutarla con delle chiare motivazioni:

Da quanto mi risulta, inopinatamente, in questi giorni diverse amministrazioni comunali hanno dato vita a simili iniziative nei miei confronti. Una serie di mozioni a cui è stato abbinato il mio nome a quello della senatrice Segre, per un riconoscimento di cittadinanza onoraria. Se qualcuno l'ha fatto ha sbagliato

²² G. De Luna, *La repubblica del dolore*, Milano, Feltrinelli, 2015.

²³ C. Vercelli, *Frontiere contese a Nordest*, Torino, Edizioni del Capricorno, 2020.

e quando ne verrò a conoscenza, scriverò un «no grazie». Essere “associata” alla senatrice Segre...? Sono due storie diverse che devono essere ricordate separatamente se si vuole in qualche modo conciliarle. Nel momento invece in cui vengono contrapposte le persone che ne sono il simbolo – e in questo caso io, mio malgrado, per quella celeberrima mia foto da piccola con la valigia in mano in partenza da Pola – per una lotta politica, si genera confusione e si rischia di essere irrispettosi nei confronti degli stessi protagonisti²⁴.

Tra criticità e fondamentali risorse, il ruolo dei testimoni resta un elemento centrale delle narrazioni pubbliche e ha avuto il merito di promuovere la riflessione collettiva, di sottolineare il percorso di difesa dei valori della democrazia e di agire tanto da pedagogia della cura a livello di percorso individuale dei singoli soggetti segnati direttamente dal dolore, quanto come strumento di cura comunitaria volto alla difesa dei valori etici e civili. L'era del testimone, intesa come periodo caratterizzato dalla presenza dei testimoni diretti, sta giungendo al termine e a segnalarne i rischi è stata la stessa Liliana Segre, in occasione della conferenza stampa del Comune di Milano per le iniziative legate al Giorno della Memoria del 2023:

Una come me certo non si accontenta, una come me è pessimista e ritiene che tra qualche anno ci sarà una riga sui libri di storia e poi non ci sarà nemmeno più quella²⁵.

Il monito della senatrice a vita ha un valore fondamentale per coloro che vogliano continuare a costruire opportunità di educazione e formazione a partire dai riferimenti alla memoria collettiva e alla costruzione di comunità democratiche. Per questo motivo, il gruppo di ricerca incardinato nelle discipline storico-educative del dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università di Firenze ha avviato un'azione di analisi critica sui possibili processi educativi attivabili in contesto di coprogettazione tra scuole, università e territorio. L'obiettivo è quello di sostenere, tanto a livello epistemologico quanto nella pratica didattica, i fondamentali percorsi di difesa della democrazia attraverso narrazioni e memorie collettive e pubbliche. Date le precedenti premesse, i paragrafi che seguono tenteranno di descrivere la possibilità di utilizzare i luoghi come testimoni della storia e quindi come

²⁴ La presa di posizione di Egea Haffner è stata pubblicata da molti quotidiani nazionali tra cui «Il Tempo», in <<https://www.iltempo.it/cronache/2019/11/30/news/-egea-haffner-liliana-segre-bassano-del-grappa-cittadinanza-onoraria-foibe-sinistra-1248837/>> (12/24).

²⁵ Intervento di Liliana Segre alla conferenza stampa del Comune di Milano in occasione della presentazione delle iniziative per il Giorno della Memoria 2023. Si veda al seguente indirizzo web: <https://www.huffingtonpost.it/cronaca/2023/01/23/news/liliana_segre_giornata_della_memoria-11146739/> (12/24).

strumento per costruire narrazioni collettive e memorie comunitarie volte alla formazione, in relazione al più ampio tema della testimonianza.

3. I luoghi raccontano tra passato e presente

I luoghi possono avere un ruolo centrale nella costruzione di processi di narrazione volti alla memoria collettiva in ambito educativo. L'aspetto più importante è il loro permanere nel tempo. Esiste una modalità concreta e immediata per percepirne le potenzialità narrative che è legata alla capacità di osservarli nella loro relazione tra passato e presente dal punto di vista spaziale. Quei luoghi che potremmo definire come *vuoti* nella loro immagine odierna, possono tornare a essere percepiti come *pieni* di storie, se trasportati nel passato. Nell'immagine qui proposta (v. fig. 1), che riproduce la rampa ferroviaria all'interno del campo di sterminio di Birkenau nel presente, a essere immediatamente percepibile è l'assenza di storia immediatamente visibile, ci sono visitatori in gruppo, ma niente racconta immediatamente le vicende di donne, uomini, bambine e bambini giunti su quei binari. Le fotografie scattate tra il 1944 e il 1945 riproducono invece quella stessa area ricollegandosi alla storia, riconnettendola immediatamente a tante storie²⁶.

I luoghi sono in grado di far dialogare costantemente questi due aspetti narrativi: il *vuoto* di oggi e il *pieno* di ieri. Attraverso i luoghi si può individuare lo strumento per tornare a narrare il tempo in cui quell'area era la zona del campo in cui avveniva la prima selezione tra coloro che sarebbero stati registrati come lavoratori-schiavi del lager e quelli (circa l'80%) che sarebbero stati eliminati immediatamente; in questo modo il contesto storico torna a essere narrato non soltanto attraverso la voce di coloro che erano presenti e che adesso sono scomparsi, ma in relazione alla spazialità del sito.

I luoghi, se fatti raccontare, divengono strumento utile di testimonianza e possono creare connessioni anche con le parole e le vicende dei testimoni diretti che vissero in quelle zone di prigionia.

Questi esempi permettono di apprezzare le molteplici connessioni narrative che i luoghi hanno la capacità di creare recuperando anche le tante storie dei testimoni. Si tratta di una possibile risposta per continuare a percorrere la strada della formazione e dell'educazione attraverso le

²⁶ Per le foto storiche della rampa dei treni di Birkenau si veda *Auschwitz Album*, in <https://www.yadvashem.org/yv/en/exhibitions/album_auschwitz/arrival.asp> (12/24). Le foto furono scattate alla fine di maggio o all'inizio di giugno del 1944 da due SS, Ernst Hofmann e Bernhard Walter. Esse mostrano l'arrivo di un trasporto di ebrei ungheresi. L'album fu probabilmente abbandonato alla liberazione del lager ed è un rarissimo esempio di documentazione fotografica del processo di sterminio.



Figura 1 – Rampa ferroviaria di Birkenau nel 2024

narrazioni collettive e pubbliche. Da questo punto di vista, per coloro che si occupano di percorsi formativi legati a questi temi, tracciare e analizzare questa possibilità di narrazione attraverso i luoghi significa anche provare a fornire risposta alle preoccupazioni di scomparsa della memoria, recentemente espresse da Liliana Segre.

La valorizzazione dei siti che furono teatro di vicende storiche legate alla seconda guerra mondiale non è una pratica del tutto nuova, considerato il frequente ricorso ai viaggi formativi nei luoghi della memoria che è stato fatto in maniera più diffusa almeno dalla fine del Novecento; lo diventa se non ci si limita al viaggio nel luogo dello sterminio. Un primo elemento di questo processo di narrazione è che il viaggio può essere concretamente svolto (e ciò rappresenta un'opportunità importante), ma la metodologia narrativa, che è il fulcro del processo formativo che s'intende mettere in atto, è basata sui percorsi cognitivi da attivare: non si tratta di dover necessariamente camminare nel campo di sterminio di Birkenau, ma di entrare in relazione critica con le molteplici sollecitazioni che il confronto con la narrazione pubblica di Auschwitz può produrre in un contesto educativo. La percezione dei luoghi, fatti di quei *pieni* e di quei *vuoti* che abbiamo precedentemente descritto, può essere raggiunta con maggior emotività se si è fisicamente presenti in quell'area, ma la riflessione formativa è attivabile anche in assenza della visita in loco.

Il luogo, evocato o concretamente attraversato, deve funzionare da connettore di narrazioni: quella legata a tale specifica aerea, quella narrata dal testimone diretto, ma anche quanto raccontato attraverso il rapporto con gli oggetti, anch'essi utili testimoni inanimati che possono riallacciare legami con il passato, poiché sempre presenti nei luoghi di memoria; si pensi ad esempio alle tonnellate di oggetti personali inseriti nel percorso del Museo Statale di Auschwitz: ciascuno di essi ha la capacità di raccontare storie individuali e vicende di massa. Potremmo ad esempio pensare alle migliaia di scarpe ammassate nelle teche del museo polacco: ciascun paio di scarpe ha una storia personale, racconta di una classe sociale di appartenenza, di una stagione dell'anno in cui avvenne il tragico arrivo nel lager, suggerisce l'età del proprietario di quelle calzature, ma ciascuna ha anche la forza di ricordarci una vicenda di deportazione di massa conclusasi per gran parte di essi con la morte. Da questo punto di vista, il tema della narrazione ripercorre la strada del racconto comunitario e pubblico ricordando che un processo formativo può essere attivato non soltanto alla presenza di sopravvissuti, ma anche attraverso il recupero di elementi di vita di soggetti che rimangono anonimi, ma che sono in grado, comunque, di costruire un processo di narrazione utile in un contesto educativo. I luoghi divengono racconto di singoli, ma anche di gruppi e comunità del passato; essi sono aree che possono riconnetterci alle storie di oggetti e dunque produrre un senso di costruzione memorialistica ampia che includa la voce del testimone diretto, anche in sua assenza, anche quando l'ultima persona sopravvissuta sarà definitivamente scomparsa.

C'è un ultimo dato che i luoghi permettono di recuperare e che è possibile recepire soltanto attraverso il viaggio fisico nei siti della memoria: la necessità di porsi in relazione con la comunità che abita quei luoghi nel presente. In questo caso è necessario il viaggio concreto, perché mentre abbiamo strutturato numerosi strumenti di narrazione del passato, difficilmente abbiamo già stabilito rapporti formativamente connotati con le persone che vivono oggi nelle aree che sono state teatro di genocidio o sterminio. Potremmo tradurre quanto stiamo affermando ricordando che Auschwitz è stato certamente il lager di sterminio nazista, ma che accanto al museo che narra correttamente e necessariamente di quel tempo trascorso, esiste (ed esisteva) la cittadina di Oświęcim nella quale continuano a vivere persone che si confrontano giornalmente con una narrazione tutta spostata sul racconto della morte. Esiste un elemento problematico dei viaggi della memoria che da tempo vengono correttamente svolti anche dall'Italia e che è il tempo di considerare in senso formativo: l'arrivo presso la cittadina di Oświęcim dei gruppi (spesso di studenti e studentesse) si protrae solo il tempo necessario per visitare e avere contezza dell'orrore rappresentato dal campo di sterminio, per poi

fare ritorno presso le metropoli principali della Polonia, nella maggior parte dei casi Cracovia. Eppure proprio la cittadina polacca di Oświęcim è oggi sede di molteplici attività culturali che fondano il proprio attivismo a partire dalla consapevolezza del passato, per agire a difesa dei diritti civili nel presente: è il caso del Cafè Bergson che propone *workshop* che attraversano i luoghi fisici di Oświęcim connettendo il tempo in cui era occupata dai nazisti all'oggi, è il caso dell'associazione dei rom di Polonia che ricorda nella mostra allestita nella propria sede la presenza costante di questa minoranza in città lungo i secoli, è pure la possibilità d'incontro con cittadine/i di Oświęcim che frequentemente lavorano tramite l'indotto legato al museo e sono quindi costantemente in relazione con la vita che scorre a fianco di un racconto di morte²⁷.

Sono queste narrazioni che rendono il tema della costruzione di memoria collettiva un elemento formativo del presente e sono questi esempi di racconto pubblico, a cavallo tra passato e presente, che ci ricordano che luoghi, oggetti, testimoni diretti non abitano solo la storia più tragica della metà del Novecento, ma anche la vita delle comunità in cui ciascuno di noi è oggi inserito. Per questo motivo, anche in contesti di formazione odierni, gli elementi su cui poter costruire attività fondate sulla partecipazione effettiva di scuole, università e territorio restano i medesimi di quelli qui presentati e che possono essere strutturati in relazione al recupero di una memoria collettiva volta alla democrazia, uno degli ambiti per il quale la scuola conserva un ruolo decisivo e fondamentale.

Bibliografia

- Auschwitz Album in <https://www.yadvashem.org/yv/en/exhibitions/album_auschwitz/arrival.asp> (12/24).
- H. Arendt, *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, London, Penguin, 1963.
- Associazione donne ebrei (a cura di), *Voci dalla Shoah. Testimonianze per non dimenticare*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Torino, Einaudi, 2009.
- B. Bonomo, *Voci della memoria*, Roma, Carocci, 2013.
- L. Bravi, *Percorsi storico-educativi della memoria europea*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- A. Bucci, T. Bucci, *Noi, bambine ad Auschwitz*, Milano, Mondadori, 2020.
- A. Chiappano, *Memorialistica della deportazione e della Shoah*, Milano, Unicopli, 2009.

²⁷ A.L. Hubbell, N. Akagawa, S. Rojas-Lizana, A. Pohlman (Eds.), *Places of traumatic memory: A global context*, London, Palgrave Macmillan, 2020.

- G. De Luna, *La repubblica del dolore*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 1998.
- D. Demetrio, *Ricordare a scuola*, Bari, Laterza, 2012.
- F. Filippi, *Noi però gli abbiamo fatto le strade. Le colonie italiane tra bugie, razzismi e amnesie*, Torino, Bollati Boringhieri, 2021.
- M. Flores, *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Bologna, Il Mulino, 2021.
- M. Halbwachs, *I quadri sociali della memoria*, Santa Maria Capua Vetere (Ce), Ipermedium Libri, 1997.
- N.Y. Harari, Sapiens. *Da animali a dei*, Milano, Bompiani, 2017.
- A.L. Hubbell, N. Akagawa, S. Rojas-Lizana, A. Pohlman (Eds.), *Places of traumatic memory: A global context*, London, Palgrave Macmillan, 2020.
- Intervento di Liliana Segre alla conferenza stampa del Comune di Milano in occasione della presentazione delle iniziative per il Giorno della Memoria 2023, in <https://www.huffingtonpost.it/cronaca/2023/01/23/news/liliana_segre_giornata_della_memoria-11146739/> (12/24).
- P. Levi, *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 1958.
- P. Polanski, *Black silence. The Lety survivors speak*, G plus G, 1998.
- C. Rizzacasa d'Orsogna, *Scorrettissimi. La cancel culture nella cultura americana*, Torino, Einaudi, 2023.
- Testimonianza di Liliana Segre, Rondine (Ar), 9 ottobre 2020.
- Testimonianza di Marcello Martini, Cracovia, 25 gennaio 2017, in occasione del Treno della Memoria della Regione Toscana.
- C. Vercelli, *Frontiere contese a Nordest*, Torino, Edizioni del Capricorno, 2020.
- P. Violi, *I paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia*, Milano, Bompiani, 2014.
- A. Wieviorka, *L'era del testimone*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999.
- C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (Eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

Andar per storie: per un'etica delle biografie

Caterina Benelli

1. Andar per storie

Il contributo si inserisce nell'ultima parte del volume, la quarta, dedicata alle memorie di comunità e alla metodologia della cura delle biografie sociali: qui la comunità si fa memoria, si narra, si racconta e lascia traccia di sé attraverso la narrazione e la scrittura, con cura e attenzione, alle biografie e alle autobiografie.

Un tema centrale e interdisciplinare è quello della metodologia della cura delle storie di vita, delle traiettorie biografiche delle comunità, della valorizzazione delle storie di vita individuali e sociali. Un argomento che ha a che fare con storie di vita di persone comuni: concetto tanto dibattuto soprattutto tra gli storici contemporanei e dagli studiosi che si occupano degli «Archivi popolari»¹ che riportano al centro l'interesse per le microstorie², le storie «minuscole»³, di gente comune.

In Europa e in Italia, negli anni Ottanta, sono state fondate diverse sedi archivistiche e associazioni per la tutela del patrimonio autobiografico in risposta al crescente interesse per le storie di vita di persone comuni e alla volontà di raccogliere, tutelare e valorizzare scritti autobiografici dispersi e spesso destinati all'oblio. Gli archivi autobiografici sono divenuti – progressivamente – dei luoghi di ricerca, frequentati soprattutto da studiosi di scienze sociali e storici. Luoghi che si sono rivelati interessanti anche per chi si occupa delle fonti autobiografiche, a livello interdisciplinare, come preziose testimonianze

¹ Per approfondimenti, si guardi: Q. Antonelli, *L'Archivio della scrittura popolare della Fondazione Museo storico*, in «Storia e futuro», 33, 2013; Id., *L'Archivio della scrittura popolare di Trento*, in «Scrittura Popolare», Atti del Seminario di fine anno dell'VIII ciclo del Dottorato in Scienze Etnoantropologiche, Roma, Università di Roma La Sapienza, 1994, pp. 25-34.

² D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020.

³ P. Michon, *Vite minuscole*, Milano, Adelphi, 2016.

che costituiscono un serbatoio di informazioni da cui attingere per ricostruire storie di persone, popoli e nazioni. Tali testimonianze, raccolte nelle sedi di custodia e di valorizzazione, rappresentano l'*urgenza* di prendersi cura delle vite ai margini, di tutelare il patrimonio delle memorie contemporanee *intraviste*, non viste, non sufficientemente indagate e valorizzate.

L'obiettivo di tutelare e conservare gli ego-documenti di origine popolare o di *gente comune* spesso rifiutati dagli archivi custodi della Storia ufficiale, è condiviso da tutte le realtà archivistiche autobiografiche che si fanno promotrici di un movimento dei luoghi di raccolta delle biografie di tutti, nessuno escluso.

In ambito pedagogico abbiamo assistito negli ultimi anni a un'attenzione sempre più rilevante alle memorie autobiografiche individuali e di comunità ai fini della formazione e della ricerca pedagogico-sociale per la conoscenza di contesti e luoghi più difficili da indagare.

Andar per storie, occuparsi di autobiografie e biografie a livello di ricerca e di formazione, richiede una metodologia che si avvale dell'utilizzo di scritture di sé per raccontarsi e raccontare un gruppo, una comunità professionale, un quartiere e un territorio che, attraverso la sua narrazione, restituisce individualità, singolarità, potenza e vivezza.

Il biografo formatore e ricercatore⁴ è un professionista con competenze specifiche sulle questioni autobiografiche in grado di sollecitare l'emersione, attraverso pratiche formative e di ricerca, di frammenti di vita che affiorano dall'oblio per essere conosciuti, attenzionati, per comprendere aspetti sommersi di storie contemporanee da raccontare, restituire e diffondere attraverso azioni tese alla valorizzazione e alla patrimonializzazione.

L'evoluzione delle politiche per la salvaguardia e la gestione dell'eredità culturale ha portato via via a riconoscere la necessità di un ruolo attivo e partecipativo della cittadinanza. La partecipazione alla vita culturale ha un significato che si è esteso dalla fruizione della cultura, alla partecipazione ai processi decisionali e alle pratiche di produzione, patrimonializzazione e diffusione che conduce a riconsiderare anche il significato del diritto di tutti di praticare la propria cultura⁵.

Attraverso le pratiche di patrimonializzazione, i membri di una comunità possono esercitare attivamente il diritto alla propria cultura; una cultura viene salvaguardata se viene assicurata l'esistenza in vita degli oggetti culturali (tangibili e intangibili), che la esprimono e, allo stesso tempo, della comunità che li produce, li salva, li rigenera. Il patrimonio

⁴ C. Benelli (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Milano, Unicopli, 2013.

⁵ L. Zagato, M. Vecco (a cura di), *Le culture dell'Europa, L'Europa delle Culture*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

culturale diventa rilevante, dunque, per il suo valore identitario e per i suoi modi di vivere nel presente, di restituire e donare valore alle storie. La patrimonializzazione delle storie di vita, perciò, è un'operazione che necessita di una progettazione di cura in tutte le sue parti attivando percorsi di ricerca-azione e di intervento trasformativo a livello territoriale e di comunità per far emergere le auto-scritture, per comprenderle, dare loro significato, analizzarle e, infine, restituirle. Si parla di «giacimenti di storie»⁶ e di memorie autobiografiche: ego-documenti che richiedono cura, attenzione, delicatezza e, soprattutto, una postura etica e di rispetto nei confronti di chi dona una scrittura autobiografica. Attenzione che troppe poche volte viene posta alle scritture di sé.

In ambito pedagogico abbiamo il dovere di occuparci della cura delle storie di vita per promuovere processi trasformativi: ciò richiede un metodo di ricerca-azione, di partecipazione, di condivisione e di restituzione. Si tratta di una metodologia di ricerca di tipo qualitativo⁷ che utilizza le biografie seguendo un approccio fenomenologico-ermeneutico. L'approccio ermeneutico sposta la sua attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che l'esperienza assume per i soggetti della ricerca o, in questa prospettiva, le questioni fenomenologiche sono questioni di significato. L'approccio fenomenologico-ermeneutico mira alla elaborazione di resoconti scientifici definiti «descrizioni interpretative» ed è prevalentemente in questa direzione che si sono sviluppate teorizzazioni della ricerca fenomenologica applicata all'ambito educativo. La ricerca ermeneutica è interpretativa e si è interessati a comprendere le relazioni delle persone con il mondo (e con le cose del mondo con cui questi hanno a che fare), attraverso i significati che i partecipanti danno alle loro esperienze.

Il punto di partenza è l'esperienza vissuta, i frammenti biografici per ricercare i significati che si sono depositati e che si stanno strutturando. Inoltre, il metodo si costruisce lungo il cammino della ricerca e viene continuamente rimodulato attraverso un impegno continuo di tipo autoriflessivo da parte del ricercatore⁸.

La cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica, inoltre, richiama un approccio di tipo etico: una estrema cura delle parole, delle storie, della conduzione della ricerca in tutte le sue fasi. Una postura attenta

⁶ Per approfondimenti si guardi in: P. Clemente, *Le parole degli altri. Gli antropologi e le storie della vita*, Pisa, Pacini, 2014.

⁷ S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 2006.

⁸ M. Tarozzi, L. Mortari, *Phenomenology and human science research today*, Bucharest, Zeta Books, 2010.

al principio dell'*umanizzazione della formazione*⁹: una sfida alla cura e all'attenzione del percorso formativo a livello individuale anche in ambito non prettamente sanitario e riabilitativo. In questa direzione si muovono contesti formativi dove è possibile applicare una metodologia della cura individuale del processo formativo. Facciamo riferimento alla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari (LUA)¹⁰ e ad alcuni contesti di alta formazione dove tale attenzione ha influenzato positivamente il percorso individuale e di gruppo come, ad esempio, lo stesso master proposto dal Dipartimento FORLILPSI e dalla stessa LUA.

La metodologia della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, nei venticinque anni di storia di Scuola, di progetti e di ricerca sul campo, ha predisposto un metodo di cura delle biografie e delle autobiografie attraverso corsi di formazione specifici¹¹. Da alcuni anni, infatti, la Scuola della LUA denominata *Mnemosyne*, al suo interno, promuove corsi di alta formazione di primo e secondo livello denominati *Morphosis Mnemon* (I e II) che formano esperti in metodologie auto-biografiche nella formazione e nella ricerca con le storie di vita¹² in un'ottica di studio e formazione a livello interdisciplinare.

⁹ Sul concetto di «umanizzazione» la letteratura scientifica richiama sempre alle professioni sanitarie e ai contesti di cura e di riabilitazione come luoghi dell'umanizzazione dei servizi e della medicina. In generale, si fa riferimento alla questione dei luoghi della formazione come spazi di cura anche in ambito non strettamente sanitario.

¹⁰ La Scuola triennale di scrittura autobiografica e biografica, denominata *Mnemosyne*, con il primo anno propedeutico *Graphein*, i tre percorsi avanzati del secondo anno e i tre percorsi di specializzazione rappresentano l'unico esempio in Italia per acquisire il titolo di "Cultore in scrittura autobiografica" (I anno), "Esperto in metodologie autobiografiche" (II anno) o ancora specializzarsi nei percorsi del III anno. Cfr. Libera Università dell'Autobiografia in <www.lua.it> e si guardi anche nella rivista open access *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, Mimesis Journals, in <<https://www.mimesisedizioni.it/catalogo/rivista/768>> (12/24).

¹¹ Per approfondimenti si guardi in: L. Danieli, D. Messina, *A scuola di autobiografia. Graphein*, Milano, Mimesis, 2018.

¹² Il corso *Morphosis Mnemon* I livello è un percorso formativo che propone l'acquisizione di competenze e di strumenti per: ideare, progettare, realizzare e condurre un laboratorio autobiografico e per raccogliere una biografia o parte di essa; sperimentare e praticare la scrittura autobiografica come dispositivo di autoriflessione e autoformazione nella conduzione di laboratori di scrittura autobiografica e nella raccolta delle storie; acquisire conoscenze sull'autobiografia come dispositivo autoformativo e formativo nelle pratiche pedagogiche, di cura, di sviluppo di comunità; apprendere a essere un (auto)biografo nella raccolta di storie di vita; saper progettare e condurre un laboratorio di scrittura autobiografica. Si consegue il titolo di "Esperto nella conduzione di laboratori autobiografici e nella raccolta biografica". Il corso *Morphosis Mnemon* di II livello promuove la capacità di progettare e realizzare corsi di formazione autobiografica, nonché la capacità di ideare una ricerca autobiografica e condurre raccolte biografiche di comunità. Si consegue il titolo di: "Formatore esperto nella progettazione e realizzazione di corsi di formazione autobiografica e di raccolte biografiche di comunità". Per approfondimenti si guardi il sito della Libera Università dell'Autobiografia, in <www.lua.it/formazione> (12/24).

2. Prendersi cura delle biografie di comunità

Far parte di una comunità, in questo tempo storico, significa sentirsi in un luogo confortevole, parte di una collettività intessuta di reciproco interesse e in grado di garantire i diritti di tutti: in sostanza, la comunità è un luogo di riconoscimento reciproco, di intrecci di storie.

Cercheremo, perciò, di riflettere sull'importanza delle memorie autobiografiche, di storie di vita per un'educazione di comunità.

La memoria autobiografica è qui intesa come occasione di conoscenza e valorizzazione di microstorie che raccontano la grande Storia in un tempo dove è urgente la necessità di ripensare e risignificare questioni, valori, eventi attraverso le traiettorie biografiche della *gente comune*¹³.

Come poter conoscere e valorizzare le «vite minuscole» e di gente comune? Attraverso la pratica della narrazione e della scrittura di sé come strumenti riflessivi, ricompositivi e di cura della memoria individuale e collettiva per progettare azioni micro-pedagogiche¹⁴. L'obiettivo è di facilitare e accompagnare l'emersione delle memorie autobiografiche attraverso azioni formative e didattiche volte all'acquisizione di maggiore conoscenza di sé per la valorizzazione del patrimonio sociale della comunità. Ci chiediamo, inoltre, come sia possibile raccontarsi e, ancora più, scrivere di sé per narrare storie sociali, di comunità. Dobbiamo dire, innanzitutto, che ogni autobiografia e, più in generale, ogni storia di vita non è soltanto il racconto di un'esperienza strettamente soggettiva e intima, ma si configura sempre come una pratica che si intreccia con storie di vita collettiva: fotografie di un luogo e di un periodo storico. Non c'è scrittura di sé che non abbia all'interno testimonianza di un tempo storico, di un gruppo sociale e di una precisa epoca che riveli sfumature e situazioni inedite, desiderose di essere scoperte e di diventare parte del patrimonio sociale. Le storie di vita ci forniscono descrizioni e osservazioni su come si vive in un luogo, in un territorio, in una famiglia, in una scuola, in un'azienda, in qualsiasi situazione in cui gli esseri umani si scambiano racconti e apprendono reciprocamente. Raccogliere e conoscere le storie di comunità nasce dall'esigenza di porre attenzione alle tracce lasciate da chi ci ha preceduto per meglio comprendere e affrontare il futuro. Ciò richiama l'importanza della «memoria del futuro»¹⁵ e del bisogno di progettare e addentrarsi nelle memorie sociali non solo con uno sguardo doverosamente retrospettivo, ma anche teso verso un futuro che accolga

¹³ C. Benelli, *Educare ai valori nella scuola democratica*, Roma, TAB, 2023.

¹⁴ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, cit.

¹⁵ Cfr. P. Jedlowski, *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*, Roma, Carocci, 2017; Id., *Intanto*, Messina, Mesogea, 2020.

la consapevolezza del passato e la competenza utile per progettare un mondo migliore. La memoria è il volano che muove i soggetti a riflettere sulla propria vicenda esistenziale e il ricordo, se sollecitato e rivitalizzato, contribuisce a ricomporre le storie individuali dando valore alle esperienze. Pensiamo alla formazione delle giovani generazioni e all'importanza di educare alla memoria per comprendere la storia personale e, parallelamente, porre l'attenzione alle storie degli altri ai fini di una educazione all'alterità, alla conoscenza del diverso-da-me. Coltivare la memoria attraverso la metodologia auto-biografica è un'occasione importante per l'educazione ai valori solidali, sociali, collettivi e di comunità. L'attenzione, dunque, è qui rivolta a come attivare percorsi autobiografici per la cura delle storie di comunità e – più in generale – a come promuovere azioni di cura delle storie di vita. La proposta è di raccogliere le testimonianze, i racconti di sé e frammenti di storie di vita, attraverso cinque azioni che elenchiamo di seguito:

1. Progettare una serie di azioni che dovranno portare al raggiungimento di uno scopo prefissato. Raccogliere, quindi, un insieme di testi, scritti in varie forme, che raccontano storie di vita o frammenti di storie di vita legati a un'ipotesi interpretativa o a una tesi storica che intende illuminare un certo periodo di una comunità, con particolare attenzione alla sedimentazione delle memorie individuali e collettive.
2. Sperimentare le tecniche di raccolta di testi autobiografici, scritti o narrati, verificarne il grado di compatibilità con l'ipotesi interpretativa attraverso i racconti biografici, prodotti contestualmente alla ricerca-azione, per rintracciare le rielaborazioni individuali e/o collettive, le omissioni, i silenzi, le verità nascoste, le cose dette o non dette.
3. Utilizzare la strumentazione del metodo biografico più idonea a raccogliere le storie individuali della comunità, quindi saper applicare, eventualmente, tecniche diverse di raccolta di biografie per creare una sorta di archivio della memoria collettiva come patrimonio di una specifica comunità.
4. Saper restituire biografie di comunità in cui siano confluite le soggettività e le memorie per documentare il senso collettivo della percezione e della rielaborazione degli eventi e dei processi che hanno coinvolto la comunità stessa.
5. Individuare gli elementi di contesto e le implicazioni storiche, sociali e culturali presenti nelle diverse biografie che concorrono a definire l'universo collettivo di ricostruzione di senso, favorendo la condivisione e lo scambio con i fruitori di quelle biografie tramite il riconoscimento reciproco.

Le suddette pratiche, anche nella dimensione territoriale, possono, infatti, consentire momenti di riflessione e crescita individuale e offrire la possibilità di ricostruire le storie individuali e collettive, riappropriandosi del senso della propria evoluzione e dei cambiamenti sia come singoli sia come comunità. Tali azioni autobiografiche sono utilizzate – come già evidenziato – per valorizzare il patrimonio delle memorie comuni impedendone la dispersione, affermandone la singolarità e, non per ultimo, fornire occasioni di confronto tra i soggetti coinvolti in termini di scambio intergenerazionale e interculturale. Si tratta di una promozione alla comunicazione e relazione alle differenze: un laboratorio di educazione all'alterità e un'attenzione alla questione dell'appartenenza.

Gli obiettivi generali propri delle pratiche autobiografiche si uniscono ad obiettivi di partecipazione, di appartenenza, di comunicazione reciproca, di valorizzazione del patrimonio delle memorie comuni.

Prendersi cura delle storie di vita attraverso la raccolta biografica significa occuparsi di narrazione e la narrazione è il primo dispositivo conoscitivo e interpretativo che l'essere umano sperimenta: attraverso le storie l'uomo attribuisce significato a ciò che accade e questo concorre a orientare il suo agire¹⁶. L'uso di un dispositivo narrativo in un progetto di ricerca come quello della raccolta di storie di comunità, consente ai protagonisti di scoprire significati, teorie implicite dell'agire quotidiano, connessioni tra le esperienze. La narrazione è uno strumento formativo con la funzione di innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti, dando a essi una forma che renda possibile descriverli e raccontarli ad altri e dare loro senso e significato¹⁷.

Più in generale la raccolta di storie sociali e di comunità consente di esplorare l'universo dei significati dei soggetti, di comprenderne le connessioni e di individuare elementi di contesto e implicazioni storiche, sociali e culturali presenti nelle diverse storie che fanno parte di un universo collettivo. La raccolta di storie di vita, secondo l'approccio autobiografico, interagisce con alcuni passi da fare per tracciare il percorso formativo e di ricerca, quali: la conservazione, la trasformazione, la partecipazione, l'apprendimento e la restituzione¹⁸.

Il primo passo è di tipo *conservativo*: conservare vuol dire raccogliere, attraverso i racconti biografici, la memoria dei luoghi e/o di un determinato

¹⁶ Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992; J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Bari, Laterza, 2002.

¹⁷ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

¹⁸ Nell'elaborazione di questo paragrafo si fa riferimento al testo C. Benelli (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, cit.

fenomeno, al fine di costruire un «giacimento della memoria» pubblico e accessibile. In questo modo le storie diventano materiale consultabile da tutte le persone interessate e fanno parte del patrimonio di un territorio; queste sono le *Mnemoteche*, ovvero quelle biblioteche della memoria il cui scopo principale è proprio quello di rendere visibile e fruibile a tutti il materiale raccolto per fini diversi che vanno dalla semplice conoscenza, alla ricerca, all'utilizzo delle storie per altro come rappresentazioni teatrali e mostre a tema. Il secondo passo è di tipo *trasformativo*: in questo senso le storie di vita che diventano, in una dimensione collettiva, storie dei luoghi, degli spazi della quotidianità, dei legami sociali, degli scambi tra generazioni, tra generi e tra culture, della socializzazione e dell'apprendimento, del lavoro e dei luoghi del lavoro possono diventare elementi di consapevolezza da spendere in processi di trasformazione sociale e di ri-progettazione della vita quotidiana. Le biografie, per non fermarsi alle modalità di indagine antropologica, sociologica o storica, hanno la possibilità di stimolare nei soggetti, nei gruppi, nelle situazioni relazionali territoriali, processi di cambiamento apprenditivi. Il terzo passo è di tipo *partecipativo*: in questo senso raccogliere, organizzare, socializzare e custodire memoria locale attraverso le storie di vita deve essere un percorso comunitario e partecipato. La produzione di memoria è un bene pubblico che appartiene alla collettività, la coinvolge e la chiama in campo come comunità competente che sa di se stessa, che ha storia e memoria e che quindi può progettare per sé. I percorsi, che attivano la memoria collettiva, sono spazi dentro cui la comunità locale si accorge del suo sapere e può più facilmente pensare di co-progettare innovazione e trasformazione. La partecipazione si basa sul fatto che la raccolta di biografie non è una competenza esclusiva di alcuni scienziati sociali, che si devono porre, in questo caso, come facilitatori, ma può diventare una abilità, una competenza sociale diffusa. Il quarto passo è di tipo *apprenditivo*: la narrazione di sé oscilla continuamente tra l'io e il mondo, mette in scena il soggetto e, al tempo stesso, i volti degli altri. Racconta quanto gli altri, il mondo, i luoghi, abbiano influito sulle esperienze e al tempo stesso getta luce sugli altri, sul mondo, sui luoghi. Il quinto e ultimo passo è di tipo *restitutivo*: essere consapevoli che la restituzione è un atto di grande responsabilità, è una necessità e un dovere politico e sociale. Le storie narrate nella loro preziosa diversità e concretezza salvano dall'oblio, offrendo la possibilità di non smarrirsi nei personalismi, ma sollecitandoci a cercare i nessi che aiutano a restare legati all'esperienza vissuta. S'impara, dunque, come l'unico faccia parte di un tutto e che ogni racconto illumini diversamente le cose, perché, grazie alla riflessione, tutto si rivela sotto una luce ignorata, che porta ad analizzare lo spazio insolito di ciò che emerge anche tra le righe e che ha bisogno delle parole scritte per poter essere letto¹⁹.

¹⁹ D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare*, Milano, Mimesis, 2012, p. 11.

3. Per un'etica della formazione auto-biografica

Per *Etica* si intende il complesso dei principi, dal punto di vista religioso o filosofico, che definiscono il presupposto spirituale della condotta dell'uomo, specialmente in rapporto alla possibilità individuale di scelta tra il bene e il male che sono i principi che generano il comportamento umano e del contesto sociale.

Anche in ambito scientifico, nella condotta di ricercatori e ricercatrici in tutte le pratiche collegate alla produzione di conoscenza e ai suoi sviluppi tecnologici, il primo movimento è la determinazione di ciò che è giusto e sbagliato, buono e cattivo, facendo riferimento a una postura e a un codice etico di riferimento. Nell'ambito della ricerca scientifica, infatti, esiste un codice etico, una condotta moralmente ed eticamente responsabile di chi compie un'attività di ricerca, come il rigore scientifico, l'integrità della ricerca, il rispetto per i soggetti implicati nell'indagine, la responsabilità sociale della ricerca. Anche nella ricerca pedagogica siamo chiamati ancor più ad avere una maggiore cura nell'utilizzo di strumenti che hanno a che fare con le storie di vita delle persone²⁰. La ricerca auto-biografica, nella fattispecie, richiede una chiara e rigorosa postura etica del professionista che, nel corso della sua investigazione, utilizza parzialmente o integralmente le storie di vita di persone o della comunità analizzata. Si parla, infatti, dell'*Etica della narrazione* per diversi motivi: innanzitutto apre a chi ascolta un ampio accesso all'intimità del narrante. Esplorare il mondo dell'altro è sempre un'azione che rischia di essere invasiva e che richiede competenza ed estrema delicatezza. Inoltre, un'altra motivazione all'eticità è legata al fatto che le narrazioni non sono mai neutre. Per questi motivi, maneggiare le storie di vita per fini di ricerca, richiede una formazione specifica e attenta alle altrui biografie, passando dalla consapevolezza della propria autobiografia.

Accogliere, ascoltare una storia di vita significa, prima di tutto, essere coscienti che la persona incontrata la porteremo sempre con noi e che, inevitabilmente, questo ci provocherà un cambiamento: il processo di ascolto biografico, infatti, diviene inevitabilmente un processo di rielaborazione autobiografica. Per essere un buon ascoltatore e un competente biografo è doveroso prima essersi confrontati con l'essere un auto-biografo, aver scritto ed elaborato, cioè, la propria storia di vita. È così che si acquisiscono le competenze pratiche oltre che teoriche, della metodologia autobiografica.

Nella relazione narrativa accogliamo l'altro e, allo stesso tempo, accogliamo noi stessi in una circolarità continua che attiva processi di

²⁰ Si guardi per approfondimenti il Codice Etico della Società pedagogica SIPED in <<https://www.siped.it/la-societa/codice-etico/>> (12/24).

cambiamento, apprendimento, ri-significazione nelle persone protagoniste dell'interazione stessa, generando una dimensione di cura di sé e dell'altro. Ciò richiede una preparazione all'ascolto di quello che definiremo *colloquio biografico*. Oltre alla formazione, sarà opportuno che chi si dedica alla raccolta di una o più storie di vita, che spesso avvengono all'interno di una progettazione, sia consapevole di quali obiettivi si vogliono raggiungere e sia a conoscenza del contesto nel quale avviene la raccolta.

Atkinson, nel testo *L'intervista narrativa*, sottolinea alcuni dei possibili utilizzi delle narrazioni autobiografiche: psicologici, sociologici, cosmologico-filosofici, mistico-religiosi e di ricerca nell'ambito dell'istruzione, della gerontologia, della discriminazione razziale e sessuale²¹.

Quando svolgiamo una raccolta di storie è importante utilizzare un diario auto-osservativo: uno strumento parallelo e una pratica di accompagnamento del processo che si vive durante una raccolta biografica e durante il colloquio stesso che si rivela necessario. Non è solo uno strumento per fissare quanto accade, o annotare particolari che potrebbero sfuggire, bensì è uno strumento che ci racconta un processo, che cosa è avvenuto prima, durante, dopo, come abbiamo proceduto, quali passaggi sono stati fondamentali, avere quindi la possibilità di rileggersi, di rivedersi, per capire qual è stato il comportamento come intervistatore dalla rilettura del diario auto-osservativo²². Ciò dà la possibilità di ricentrarsi su se stessi, per poter anche rielaborare quello che si è vissuto. Il diario diviene così uno strumento per guardarsi dall'esterno e per imparare ad avere uno sguardo sull'altro e uno su di sé, per implementare la consapevolezza rispetto a se stessi. È lo spazio dove possiamo lasciare la prima traccia a caldo di ciò che abbiamo provato; poche parole appuntate servono per ricalibrare l'intervento successivo e per prendersi cura di sé e del proprio stato d'animo. Diventa, dunque, la storia del processo del nostro lavoro di ricerca e di formazione, uno strumento necessario nel lavoro di ricerca pedagogica.

A questo punto possiamo attraversare le fasi per svolgere un lavoro di ricerca e di cura attraverso le storie di vita. Dopo l'utilizzo del diario auto-osservativo, è possibile passare alla *pianificazione del colloquio*, a partire dalla *costruzione di una traccia* per condurlo. Parlare di colloquio, anziché di intervista, meglio si avvicina alla dimensione relazionale che caratterizza la narrazione e l'ascolto della storia di vita, durante il quale si attiva un ascolto reciproco. Esso può essere di vario genere nell'approccio autobio-

²¹ R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.

²² Sul diario auto-osservativo si guardi: C. Benelli, M.R. Mancaniello, *La Supervisione prospettica. Ciascuno cresce solo se sognato*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023.

grafico: colloquio aperto e libero, si chiede all'altro di raccontarci la sua storia, colloquio semi strutturato nel quale si stende una traccia da utilizzare, basata su sollecitatori più che su vere e proprie domande; sollecitatori che forniscono spunti per avviare il racconto e possono costituire già di per sé uno stralcio di storia oppure un colloquio in profondità basato su domande, che possono essere ad esempio narrative, evocative, metaforiche, meta-riflessive. È un momento importante e delicato perché inizia qui la co-costruzione: un luogo di esplicitazione degli obiettivi, degli strumenti utili, è necessario inoltre esplicitare su che cosa verteranno l'incontro o gli incontri, quale sarà la durata ipotetica, se e come mai verranno utilizzati degli strumenti tecnici, materiale da utilizzare da preparare con cura. L'incontro con qualcuno che ci racconterà la sua vita è sempre un'esperienza unica in quanto la persona ci sta facendo il dono della propria storia. È dunque importante anche la scelta del luogo dove si svolgerà il colloquio. In genere è preferibile che a scegliere il luogo e a definire la situazione sia la persona che deve essere intervistata, questo le permetterà di sentirsi libera e accolta non solo dall'altro, ma dal luogo stesso, che spesso coincide con la propria dimora. La postura del biografo prevede una sospensione del giudizio, la capacità di ascoltare attentamente, di lasciarsi trasportare dalla narrazione e di incontrarsi con essa, in modo che le parole dell'altro possano fluire in piena libertà. Da sottolineare la dimensione del duplice sguardo, sull'altro e su se stessi, è necessario infatti non perdere di vista né il ruolo di biografi, né tanto meno il vissuto durante lo svolgimento del colloquio, perché questo influenzerà necessariamente l'andamento dello stesso. Avere un duplice sguardo significa sapere che cosa stiamo chiedendo, che cosa chi si narra sta provando e avere chiaro che cosa la narrazione dell'altro sta provocando in noi, così anche da poter controllare quello che viviamo e in un secondo tempo, attraverso la scrittura del diario auto-osservativo, leggere, ascoltare, rielaborare e divenirne perfettamente consapevoli. Cautela e delicatezza sono posture necessarie da mantenere durante un colloquio con pieno rispetto della storia e della persona che racconta. La *rielaborazione* è, infatti, un altro passaggio fondamentale del metodo auto-biografico. Una volta raccolto il materiale biografico, infatti, è necessario esaminarlo, questo comporta una prima fase di ascolto e di trascrizione letterale, perché pause, silenzi, inflessioni linguistiche, espressioni dialettali, modi di dire, intercalare ci parlano della persona nel suo insieme. Una volta che abbiamo in mano questa riscrittura, è necessario ripulirla e renderla facilmente leggibile, eliminando ad esempio le domande e gli interventi dell'intervistatore. L'aspetto più significativo, infatti, è non discostarsi da ciò che la persona desidera realmente narrare. Si può optare per effettuare dei passaggi di rilettura insieme a chi si è narrato, così che anche la trascrizione divenga un processo di co-costruzione.

Infine, la storia viene restituita a chi ce l'ha donata: un momento centrale, quello in cui la persona si riprende tra le mani, quasi fisicamente, attraverso la carta con le parole che la raccontano. In questa fase la persona si rilegge ed è qui che prende consapevolezza della sua storia, del suo modo di raccontarla, rilegge i nodi tematici, i momenti apicali della sua esistenza, scorge un disegno, lo traccia e percepisce la portata trasformativa dell'essersi narrato²³.

Rispettare un'autobiografia, dunque, significa accogliere molto più di quanto ci si possa aspettare, accogliendo le parole, i silenzi, la voce, le emozioni, che si affacciano nella storia, la percorrono, la guidano nel suo dipanarsi, a volte invadono la narrazione e ne fermano il fluire, a volte la alimentano con forza.

È così, che ci scopriremo portatori di memorie: è proprio nell'incontro tra storie che risiede il segreto della memoria, quello che genera sollecitudine e reciprocità, e per questo ci fa sentire meno soli, più accolti e accoglienti, in una dimensione che ben si avvicina a quella di cura di sé e degli altri²⁴.

Dalla raccolta della verità soggettiva si arriva a costruire una verità intersoggettiva, passando attraverso il confronto del significato attribuito ai vissuti: l'unica verità che può essere raggiunta è quindi frutto di una negoziazione dialogica che perviene a una interpretazione condivisa²⁵.

L'etica, la cura e l'attenzione nel restituire le storie di vita degli altri deve essere posta da chi si prende cura delle narrazioni e delle scritture personali come una peculiare postura del formatore-ricercatore auto-biografico.

Questi elencati sono da considerare passaggi necessari per la cura della formazione e della ricerca autobiografica in ambito pedagogico: movimenti che rispettano pienamente le persone in qualità di unici proprietari delle storie di vita che narrano e che ci consegnano.

Bibliografia

- Q. Antonelli, *L'Archivio della scrittura popolare di Trento*, in «Scrittura Popolare». Atti del Seminario di fine anno dell'VIII ciclo del Dottorato in Scienze Etnoantropologiche, Roma, Università di Roma La Sapienza, 1994, pp. 25-34.
- Q. Antonelli, *L'Archivio della scrittura popolare della Fondazione Museo storico*, in «Storia e futuro», 33, 2013.

²³ M.C. Bateson, *Comporre una vita*, Milano, Feltrinelli, 1992.

²⁴ C. Benelli, I. Tozza (a cura di), *Parole di scuola e di vita. Memorie scolastiche e di formazione*, Montemurlo – Prato, Anthology Digital Publishing, 2024.

²⁵ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2020, p. 57.

- R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.
- M.C. Bateson, *Comporre una vita*, Milano, Feltrinelli, 1992.
- C. Benelli (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Milano, Unicopli, 2013.
- C. Benelli, *Educare ai valori nella scuola democratica*, Roma, TAB, 2023.
- C. Benelli, M.R. Mancaniello, *La Supervisione prospettica. Ciascuno cresce solo se sognato*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023.
- C. Benelli, I. Tozza (a cura di), *Parole di Quola e di vita. Memorie scolastiche e di formazione*, Montemurlo – Prato, Anthology Digital Publishing, 2024.
- J. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Bari, Laterza, 2002.
- P. Clemente, *Le parole degli altri. Gli antropologi e le storie della vita*, Pisa, Pacini, 2014.
- Codice Etico della Società pedagogica SIPED, in <<https://www.siped.it/la-societa/codice-etico/>> (12/24).
- L. Danieli, D. Messina, *A scuola di autobiografia. Graphein*, Milano, Mimesis, 2018.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare*, Milano, Mimesis, 2012.
- D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020.
- L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- P. Jedlowski, *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*, Roma, Carocci, 2017.
- P. Jedlowski, *Intanto*, Messina, Mesogea, 2020.
- E. Madrussan, *Forme del tempo. Modi dell'io. Educazione e scrittura didattica*, Como-Pavia, Ibis, 2009.
- S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 2006.
- P. Michon, *Vite minuscole*, Milano, Adelphi, 2016.
- L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2020.
- M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.
- M. Tarozzi, L. Mortari, *Phenomenology and human science research today*, Bucharest, Zeta Books, 2010.
- L. Zagato, M. Vecco (a cura di), *Le culture dell'Europa, L'Europa delle Culture*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Parte seconda

Pratiche della ricerca auto-bio-grafica

FACILITARE I PROCESSI FORMATIVI PER LA PROMOZIONE DEL BENESSERE E IL SUPPORTO PERSONALIZZATO DEGLI ADULT LEARNERS: UNA FIGURA PROFESSIONALE INNOVATIVA IN ALTA FORMAZIONE¹

Debora Daddi, Dino Mancarella, Chiara Clemente

La formazione riguarda, innanzitutto, gli esseri umani che hanno bisogno di incontrarsi, come gruppo di persone, se si vuole che l'apprendimento abbia luogo².

1. Introduzione

All'interno del master di I livello *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* tenutasi in modalità a distanza nell'anno accademico 2021-2022, è stata introdotta – in fase del tutto sperimentale – una 'nuova' figura professionale dedicata alla facilitazione dei processi di formazione per la promozione del benessere e per il supporto personalizzato agli adulti in apprendimento, in linea con i *learning outcomes* del corso. In particolare, la sua finalità è stata quella di «formare figure scolastiche, personale socio-sanitario e dell'area culturale all'utilizzo di metodologie auto-biografiche, biografiche e di narrazione in ambiti professionali diversi»³. In tal senso, l'inserimento di una figura 'di mezzo' che potesse offrire il proprio

¹ Debora Daddi ha redatto tutti e cinque i paragrafi, Chiara Clemente ha contribuito alla stesura del secondo, del terzo e del quarto paragrafo, Dino Mancarella ha elaborato il terzo paragrafo.

² G. Biesta, C. Bingham, F. Margonis, A. Sidorkin, J. Hutchinson, B. McDaniel, C. Mijanowski, *Manifesto of relational pedagogy: Meeting to learn, learning to meet*, in *No education without relation*, New York, Peter Lang, 2004, p. 5.

³ Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), *Presentazione del Master in Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura 2021-2022*.

contribuito sia per il supporto alla didattica e all'organizzazione, sia per il supporto, motivazionale ed emotivo al gruppo di discenti. Scegliere di frequentare un master in età adulta, porta con sé un impegno e una dedizione che spesso diventano difficili da gestire con lo scorrere della vita personale e professionale. Lo studio, le prove d'esame, il tirocinio, le scadenze, l'impegno costante nel fine-settimana possono sopraffare. Saper leggere questa richiesta di aiuto e disporre di un *team* che possa alleggerire tale carico, può essere la chiave per il successo o l'insuccesso di un percorso di studi.

Per tale motivo, è stato istituito uno sportello settimanale, svolto dalla segreteria del master, con l'obiettivo proprio di prestare attenzione ai bisogni espliciti e impliciti del singolo, con l'auspicio di porre attenzione all'intero processo di formazione dell'individuo.

Questo, non solo ha rafforzato le potenzialità di ciascun discente e ha permesso di raggiungere gli obiettivi prefissati, ma ha anche permesso di tessere un legame ancora più forte con il personale e, soprattutto, con i compagni. Si è così generato un clima di gruppo disteso e sereno, dove poter condividere, non solo informazioni e contenuti legati al corso, ma anche stati d'animo ed *estrapolati di vita*: una piccola comunità dove il dialogo, l'ascolto e il confronto hanno alimentato la riflessione sulla propria pratica lavorativa e sul proprio spaccato interiore.

Di seguito, verranno approfondite le aree di competenza e le mansioni che – via via, sperimentando – la figura professionale denominata (da noi) «facilitatore» si è trovata a ricoprire e a svolgere. Verrà proposto un breve *excursus* teorico all'approccio *human-centred* in educazione e alla «comunità di apprendimento», delineando, poi, nel dettaglio, la struttura dello sportello, i principali *feedback* raccolti e le prospettive di sviluppo professionali nell'ambito dell'educazione e della formazione.

2. Il facilitatore: un ruolo professionale multi-prospettico

Nel mese di novembre 2021, con l'apertura del master, è stata istituita una figura 'di segreteria' che potesse curare la comunicazione con gli uffici amministrativi dell'Università degli Studi di Firenze, gestendo principalmente la casella di posta elettronica e monitorando le iscrizioni. Successivamente, con l'avvio delle lezioni, avvenuto nel mese di febbraio 2022, tale figura ha acquisito, inevitabilmente, le altre tipiche mansioni relative al tutoraggio, quali: la gestione organizzativa dell'aula virtuale, l'accoglienza dei corsisti e la loro corrispondenza, la preparazione del materiale didattico di supporto, l'affiancamento ai docenti per lo svolgimento delle attività formative, delle pagine *e-learning* e delle pratiche di tirocinio.

Ci si è resi presto conto che per garantire un ottimale percorso di formazione e mantenere livelli alti di soddisfazione fosse necessario andare

oltre il ‘semplice’ tutoraggio, definendo e fornendo un servizio che accogliesse e – in molti casi – anticipasse i bisogni specifici e individuali di ciascun *adult learner*. Ciò è stato possibile grazie al numero contenuto di corsisti, pari a venti, che ha permesso di instaurare legami significativi e di coltivare una comunicazione maggiormente diretta.

A tal proposito, Malcom Knowles⁴ sostiene, in riferimento al modello andragogico – ovvero rivolto all’educazione degli adulti – che per poter apprendere l’adulto deve sentire forte in sé il desiderio e il bisogno di conoscere, cercando una conoscenza che abbia un impatto diretto nella vita reale, che sia tangibile e riconducibile all’esperienza concreta. L’*adult learner* è, infatti, spinto a re-intraprendere un percorso di formazione da una motivazione intrinseca che si concretizza nell’effettivo miglioramento della propria posizione lavorativa, dal raggiungimento di un maggior senso di autoefficacia e soddisfazione personale, da un cambiamento nella qualità della vita, dalla volontà di definire una nuova prospettiva professionale. È importante, infatti, mantenere alta la disponibilità e l’orientamento verso l’apprendimento stesso. Difatti, tenendo ben presente tale modello, la segreteria del master si è focalizzata sulle condizioni che potessero favorire il processo di apprendimento del gruppo, in particolare cercando di:

- Assicurare un clima favorevole all’apprendimento, sia dal punto di vista dell’organizzazione didattica, sia dal punto di vista delle risorse ‘umane’.
- Creare una progettazione che fosse comune e condivisa, raccogliendo costanti *feedback* sulle attività e, soprattutto, sulle modalità al fine di ri-calibrare l’impegno, così come la risposta ai reali bisogni di formazione emersi *in itinere*.
- Progettare un modello di esperienze di apprendimento, ossia elaborare insieme un vero e proprio progetto di apprendimento che fosse ‘sentito’ all’interno della comunità di apprendimento.

Pertanto, anche il *team* della segreteria stessa ha visto modellare la propria professionalità, in chiave critico-riflessiva e autoriflessiva, trasformando la propria postura, adattandosi alle richieste emerse dal contesto di formazione, con un lavoro costante sulle proprie competenze e sul proprio ruolo. A tal proposito, quindi, a quale ruolo si fa riferimento? Si tratta di una figura professionale qualificata, di matrice pedagogica, che si occupi di progettazione formativa, di sviluppo delle risorse umane,

⁴ M.S. Knowles, F.H. III Elwood, A.S. Richard, *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, Londra, Routledge, 2014.

di orientamento alla carriera e di *guidance*, mediante l'utilizzo di metodi e tecniche biografiche e autobiografiche, con l'obiettivo di promuovere il benessere individuale e lo sviluppo di competenze narrativo-educative trasferibili all'interno dei diversi contesti operativi.

Professione	Declinazioni	Caratteristiche
Formatore	Facilitatore di apprendimento, Coach, Mentor	Organizza e gestisce processi di formazione professionale iniziale, di formazione aziendale, di formazione continua, dalla progettazione alla valutazione, calibrandoli in funzione delle differenti tipologie di utenza. È in grado di sviluppare e realizzare percorsi sia in presenza sia a distanza.
Orientatore	Operatore dei servizi informativi e di orientamento, consulente di orientamento, consigliere di orientamento	Accompagna giovani e adulti utili nella definizione del proprio progetto formativo e/o professionale e nella gestione di particolari momenti di transizione: studenti in passaggio da diversi ordini e gradi scolastici, studenti in uscita da percorsi formativi, lavoratori che desiderano cambiare lavoro o fare il punto della propria situazione professionale, persone disoccupate o inoccupate in cerca di occupazione o in reinserimento lavorativo. Fornisce assistenza, suggerimenti, e consigli alla persona aiutandola ad individuare le scelte più coerenti con le sue aspirazioni, attitudini, competenze e motivazioni, attraverso attività di: accoglienza, consulenza informativa, colloqui, bilanci di competenze, azioni di formazione orientativa, definizione del progetto personale-professionale, accompagnamento alla ricerca attiva e all'inserimento lavorativo. Ogni percorso orientativo viene definito e condiviso con la persona in relazione alle esigenze individuali e ai vincoli dati dal contesto.

(segue)

(continua)

Progettista dei corsi di formazione	Progettista della formazione, esperto della progettazione formativa e curricolare	Elabora percorsi didattici nel campo della formazione professionale o in altre aree dell'istruzione superiore e specialistica. Il progettista analizza i fabbisogni formativi relativi a specifiche attività lavorative (ovvero le competenze e le conoscenze richieste) e delinea i percorsi formativi coerenti con tali bisogni, progettandoli e organizzandone la realizzazione. Si occupa di definire le metodologie, gli strumenti e la struttura interna dei corsi, curandone la fattibilità tecnica ed economica. Procede al monitoraggio e alla verifica del percorso di formazione e predispone gli interventi correttivi laddove necessari. Opera generalmente all'interno di centri di formazione professionale o all'interno di imprese e organizzazioni (curando i corsi di formazione interni). Può essere anche esperto della progettazione e produzione di percorsi di e-learning. Si occupa in questo caso di organizzare la piattaforma tecnologica e di predisporre le modalità di interazione tra gli utenti e i formatori (per esempio, gli strumenti per la comunicazione tra gli utenti e i tutor o i docenti).
-------------------------------------	---	---

Tabella 1 – Professioni nell'ambito dell'educazione e della formazione all'interno dell'Atlante delle Professioni⁵

Navigare all'interno dell'ampio panorama delle figure professionali non è stato semplice, poiché nessuna delle definizioni proposte dall'Atlante delle Professioni soddisfa effettivamente le aree di competenza.

Tutor, facilitatore, progettista della formazione, formatore, orientatore, *counselor* sono solo alcune delle possibili definizioni esistenti – sia a livello etimologico che in riferimento all'area professionale –, ma che non comprendono *in toto* il valore aggiunto dal professionista in oggetto.

⁵ © Università degli Studi di Torino, *Atlante delle professioni*, 2011, in <<https://atlan-teleprofessioni.it/>> (12/24).

Ciò che si è mostrato subito chiaro è la dimensione multidisciplinare e multidimensionale di tale figura professionale, così come l'impossibilità – ad oggi – di definire un confine netto tra settori disciplinari, tra compiti, mansioni e responsabilità. Il *confine professionale* si fa sfumato, diffuso e contaminato. Per tale motivo, è stato necessario muoversi verso il contesto internazionale, studiando le diverse *job profile* che potessero racchiudere le aree di competenza di interesse:

– *Sostegno e assistenza*

- Figura di riferimento per fornire *guidance* ai corsisti in merito allo svolgimento delle esercitazioni laboratoriali (e-tivity), alla scelta e all'attuazione del tirocinio curriculare e alla definizione del progetto di tesi (individuazione del campo d'indagine e della domanda di ricerca, scelta di metodi e strumenti di ricerca, scelta di relatrice/relatore);
- Attuare soluzioni di tipo educativo-pedagogico per fornire assistenza, supporto e risorse per i corsisti che vivono situazioni croniche o emergenti che rischiano di compromettere la capacità di avere successo nel percorso formativo (problemi di salute, benessere generale, conciliazione studio-lavoro-vita personale e familiare).

– *Comunicazione e autonomia*

- Impiegare capacità interpersonali e comunicative, tra cui l'ascolto attivo e la capacità di coltivare rapporti autentici con corsisti, docenti e personale amministrativo incontrandosi faccia a faccia, in videochiamata, per telefono e via e-mail con essi per conoscere i loro bisogni e individuare piani di lavoro condivisi.
- Lavorare in modo efficace in un ambiente complesso, adattandosi alle mutevoli esigenze dei corsisti e mantenendo interazioni ponderate e positive con essi e con i colleghi.

– *Cura delle relazioni multilivello*

- Costruire e mantenere legami attivi con vari uffici interni ed esterni per coltivare un ambiente collaborativo e per facilitare un agevole accesso ai servizi da parte dei corsisti (ad esempio, l'ufficio Tirocini, l'ufficio Job Placement, la Segreteria post-laurea, le aziende convenzionate per i tirocini).
- Coltivare ottime reti di comunicazione con i docenti per il sostegno dei corsisti in difficoltà e per la segnalazione dei bisogni emergenti.

L'elaborazione di tali aree è da ricollocarsi alla *job description*⁶ della figura del *case manager*, molto diffusa all'interno del contesto statunitense. L'obiettivo del *Case Manager*, infatti, in linea con quanto svolto dal *facilitatore* del master è di lavorare con gli studenti, in collaborazione con le istituzioni di appartenenza al fine di promuovere un'esperienza di apprendimento che sia olistica⁷. Pertanto, vista la dissonanza lessicale e terminologica presente nel contesto italiano, è stato deciso di utilizzare il termine *facilitatore*. Questo sottolinea e rileva come centrale, ora più che mai, la necessità di contaminazione e di evoluzione delle figure professionali stesse, soprattutto all'interno dell'area dedicata all'educazione e alla formazione, così come alla ricerca⁸.

3. Un approccio human-centred per coltivare «comunità di apprendimento»

Come organizzazione sociale, l'università è caratterizzata da un contesto altamente strutturato all'interno del quale le interazioni sono, spesso, prive di un approccio individualizzato alla formazione. Questo è principalmente dato dall'ampiezza dei corsi e dal grande numero di studenti da gestire, venendo così meno quell'autenticità che caratterizza la relazione umana.

Nell'ambito del master, la figura professionale che – per semplicità – verrà definita *facilitatore* rappresenta un tentativo (riuscito) di umanizzare e *customizzare* il processo di apprendimento in Alta Formazione, abbracciando il *modus operandi* adottato dalla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari e i principi dell'associazionismo a essa correlati.

In primo luogo, è stato necessario ridurre il 'distanziamento' tra struttura organizzativa e discenti, in particolare, accogliendo e analizzando il loro fondamentale bisogno di flessibilità e di personalizzazione. Si tratta, come anticipato precedentemente, di necessità legate a una fascia di popolazione chiamata a gestire molteplici impegni e dinamiche, tra cui il lavoro, lo studio, la salute, la vita personale e familiare, spesso caratterizzata da eventi imprevisti e impegni di *caregiving* derivati dalla genitorialità, dall'anzianità di parenti prossimi e dallo stato di salute di altri membri della famiglia.

⁶ In particolare, la *job description* qui condivisa, fa riferimento a una figura professionale presente all'interno del Centro di Cura Personalis presso la Gonzaga University, un'università cattolica statunitense. Il Centro è collegato a uno dei punti cardine della missione di Gonzaga University, ossia la cura per la persona nella sua interezza, tra cui la cura delle fasi di apprendimento.

⁷ C.R. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, Bari, Edizioni La Meridiana, 2007.

⁸ G. Del Gobbo, P. Federighi (a cura di), *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Firenze, EditPress, 2021.

I modelli pedagogici che hanno guidato la comprensione e l'azione da parte del *facilitatore* si rifanno alla dimensione etica della cura⁹ e all'approccio centrato dell'uomo, frutto di numerosi studi nell'ambito della pedagogia relazionale (e non solo, si pensi al *Human Centred Design*)¹⁰, volti a porre l'attenzione sulla centralità delle relazioni per la formazione della soggettività umana¹¹. Fondamentale è un approccio alla conoscenza che sottolinei come essa «sia qualcosa di socialmente costruito da persone incorporate e incarnate che sono in relazione tra loro e con l'ambiente circostante»¹². L'approccio relazionale può delinearsi, all'interno della formazione, sia come *teacher-centered*, sia come *learner-centered*. Le relazioni assumono un ruolo decisivo per il *learner*, delineandosi come un fattore abilitante all'apprendimento di conoscenze e di competenze, così come allo sviluppo del pensiero critico, della riflessività e dell'autonomia intellettuale, utili alla vita professionale e personale. Secondo tale prospettiva, l'apprendimento è possibile soltanto *con e tramite* i rapporti umani e si colloca nelle *interazioni*¹³, ovvero nei *rapporti* tra molteplici attori che abitano il contesto educativo-formativo (studente-professore, studente-studente, studente-istituzione, studente-comunità)¹⁴. I rapporti indispensabili per l'apprendimento, dunque, vanno coltivati non solo tra le persone, ma anche tra quest'ultime e l'architettura stessa del percorso di formazione (i contenuti e la loro organizzazione, le tempistiche, i testi, le esercitazioni, le valutazioni, la modalità online, le procedure amministrative-burocratiche, ecc.).

La letteratura internazionale, sul rapporto tra educazione e relazione, restituisce una panoramica di teorie e di approcci che possono essere sintetizzati all'interno delle seguenti macro-aree: educazione tradizionale, progressiva e relazionale¹⁵, come proposto di seguito:

⁹ C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, trad. ita. di N. Riva, Reggio Emilia, Diabasis, 2006 (ed. orig. 1993).

¹⁰ Cfr. J. Giacomini, *What is human centred design?*, in «The design journal», 17 (2014), n. 4, pp. 606-623; C. Burns, *Human-centred design*, in Id., *eHealth Research, Theory and Development*, London, Routledge, 2018, pp. 207-227; H. Nguyen Ngoc, G. Lasa, I. Iriarte, *Human-centred design in industry 4.0: case study review and opportunities for future research*, in «Journal of Intelligent Manufacturing», 33 (2022), n. 1, pp. 35-76.

¹¹ G. Biesta, «Mind the Gap!» *Communication and the Educational Relation*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang, 2004, p. 11.

¹² B.J. Thayer-Bacon, *Personal and Social Relations in Education*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, cit., p. 166.

¹³ G. Biesta, «Mind the Gap!» *Communication and the Educational Relation*, cit., p. 12.

¹⁴ C.M. Pijanowski, *Education for Democracy Demands "Good Enough" Teachers*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, cit., p. 104.

¹⁵ J.C. Pijanowski, K.P. Brady, *Defining Social Justice in Education: Comparative Perspectives from Practitioners and Scholars*, in C.A. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education*, Berlin, Springer, 2021, DOI: <10.1007/978-3-030-35858-7_106>.

	Educazione tradizionale <i>Teacher-centered</i>	Educazione progressiva <i>Student-centered</i>	Educazione relazionale <i>Centrata sulle relazioni</i>
Caratteristiche principali	- Curricula standardizzata; - discipline accademiche altamente codificate; - sistemi di responsabilità; - test ad alto rendimento.	- Curricula basate su approcci <i>problem solving</i>; - apprendimento esperienziale; - utilizzo del pensiero critico; - valutazione basata sulle <i>performance</i>.	Focus sullo spazio relazionale: studente-insegnante, studente-studente, studente-curricula, studente-istituzione, studente-comunità.
Obiettivi principali	Trasmissione di conoscenze e competenze (secondo un paradigma occidentale)	Sviluppare l'autonomia intellettuale e la capacità di pensiero critico utili alla vita	Facilitare lo sviluppo di rapporti ricchi ed autentici indispensabili per l'apprendimento

Tabella 2 – Differenze tra educazione tradizionale, progressiva e relazionale¹⁶

Lavorare sul singolo per sviluppare, non solo l'autonomia intellettuale, ma soprattutto un'identità comune, che possa facilitare la creazione di rapporti ricchi e autentici che costituiscono per l'*adult learner* i presupposti fondanti per un apprendimento significativo. Quando l'altro si riconosce parte di una comunità che apprende, rafforza il proprio sé grazie all'interazione con i propri 'pari', generando l'identità di una comunità.

Con il termine *comunità* ci si riferisce all'«insieme di individui differenziati, dalla più ampia collettività in cui sono inseriti, da fattori di coesione di natura biologica, etnica, religiosa, territoriale, linguistica»¹⁷.

Etienne Wenger definisce la *pratica* in relazione al fare:

¹⁶ Traduzione e adattamento da J.C. Pijanowski, K.P. Brady, *Defining Social Justice in Education: Comparative Perspectives from Practitioners and Scholars*, in C.A. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education*, cit.

¹⁷ U. Galimberti, *Nuovo Dizionario di Psicologia. Psichiatria, Psicoanalisi, Neuroscienze*, Milano, Feltrinelli, II ed., 2019, p. 278.

but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice¹⁸.

Essa è caratterizzata da un elevato livello di complessità: include sia il tacito che l'esplicito, il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i criteri, le procedure codificate, i regolamenti, ma anche le relazioni implicite. Il tacito è legato a un senso comune profondo, pertanto, il concetto di pratica evidenzia il carattere sociale e negoziato del *detto* e del *non detto*.

La pratica consente di esplorare il *corpus* di conoscenze e anche i più recenti progressi: «as a product of the past, it embodies the history of the community and the knowledge it has developed over time. [...] At the same time, the practice is oriented to the future. It provides resources that enable members to handle new situations and create new knowledge»¹⁹.

In questo contesto, l'*apprendimento* fa riferimento all'idea che la conoscenza umana, essendo frutto della partecipazione delle persone nelle comunità, sia influenzata dalla cultura. Lo sviluppo delle persone, infatti «can be understood only in light of the cultural practices and circumstances of their communities – which also change»²⁰. A tal proposito, Lev Semënovič Vygotskij sostiene come i processi mentali umani legati allo sviluppo culturale, ma anche quelli legati all'attenzione volontaria (ossia la memoria logica e la formazione dei concetti), si sviluppano dapprima a livello sociale, tra le persone (interpsicologico) e poi all'interno delle stesse (intrapsicologico), sottolineando quindi la funzione delle relazioni reali tra gli individui²¹. Ernst von Glasersfeld afferma, infatti, che le interazioni sociali sono fondamentali per lo sviluppo della cultura, in quanto tutte le unità esperienziali

are subjective in the sense that they have to be constructed by the experienter. This in no way denies the fact that the continuous social and linguistic interactions among the members of a group or society lead to a progressive mutual adaptation of the individuals' semantic connections. These interactions inevitably bring about the fact that the members of a language group tend to construct the

¹⁸ E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, New York, Oxford University Press, 1998, p. 47.

¹⁹ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*, Boston, Harvard Business School Press, 2002, p. 38.

²⁰ B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press, 1990, pp. 3-4.

²¹ L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, trad. ita. di Adele Fara Costa, Maria Pia Gatti, Maria Serena Veggetti, Firenze, Giunti-Barbera, 1966 (ed. orig. 1934).

meanings of words in ways that prove compatible with the usage of the community. This is to say, they develop a more or less common way of “seeing the world”. But what they see is nevertheless their subjective construction²².

È presente quindi una stretta relazione tra la conoscenza sviluppata dal soggetto e la dimensione del gruppo, con benefici importanti sia nella comunità che nella persona stessa. L'interazione all'interno di un gruppo di persone migliora le capacità di impegnarsi e di lavorare con gli altri nello svolgimento di tali pratiche²³. Questo consente di innescare un processo di collaborazione che risulta essere molto importante per lo sviluppo personale, infatti «the collaborative process seems to lead to a level of understanding unavailable in solitary endeavor or non collaborative interaction»²⁴. In questo senso l'apprendimento è parte integrante della pratica sociale generativa nel mondo vissuto e non è inteso come un processo indipendente che si trova da qualche parte. Di conseguenza, «legitimate peripheral participation»²⁵ is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent»²⁶.

A tal proposito, James Paul Gee introduce il concetto di «affinity space»²⁷, facendo riferimento alle interazioni che possono svilupparsi all'interno di uno spazio e ai benefici che queste possono generare. È importante, quindi, cogliere tale esigenza e creare lo spazio – fisico o virtuale – dove ciò può manifestarsi e realizzarsi.

I benefici che derivano dall'apprendimento delle persone sono molteplici: si impara, quindi, nelle occasioni di istruzione formale, ma anche e soprattutto, entrando in contatto con gli altri, ogni giorno. L'aspetto della trasmissione delle conoscenze diventa cruciale in una società

²² E. von Glasersfeld, *How do we mean? A constructivist sketch of semantics*, in «Cybernetics and Human Knowing», 6 (1999), n. 1, p. 6.

²³ J.P. Gee, *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*, New York, Routledge, 2004.

²⁴ B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, cit., p. 178.

²⁵ A partire da questi presupposti potrebbe non esistere un «partecipante periferico illegittimo» e diventa centrale la definizione di «perifericità». In tal maniera, infatti, si vuole privilegiare una visione inclusiva di coloro che partecipano a una comunità, esplicitando che non esiste la «partecipazione centrale», che implicherebbe l'esistenza di un centro uniforme e univoco o una semplice acquisizione di competenze, ma modi diversi, multipli ed eterogenei di partecipare a una comunità. Gli autori intendono la *peripheral participation* una categoria che ha degli aspetti positivi, sempre collegata alla pratica di interesse e intesa come concetto dinamico, cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press, 1991, p. 36.

²⁶ *Ivi*, p. 35.

²⁷ J.P. Gee, *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*, cit., p. 71.

dell'apprendimento per i molteplici aspetti che riveste: «una nuova conoscenza, infatti, genera un nuovo pensiero, funge da catalizzatore e infine da fattore produttivo dal quale emergono nuove idee e creatività»²⁸, quindi, «la comunità di pratica, valorizzando il legame della prossimità professionale, si rivela come il più potente mezzo per innescare il circolo virtuoso della crescita delle competenze»²⁹.

Si può fare di conseguenza una distinzione anche tra la teoria delle reti³⁰ di Jewson e le comunità. Perché, se è vero che le persone hanno bisogno di connessioni tra loro per formare una comunità, è anche vero che non tutte le reti sono comunità di pratica, «in the sense that not all networks entail identification with a mutually negotiated competence around a domain of practice»³¹. La teoria delle reti nello specifico può analizzare la struttura delle relazioni all'interno di una comunità, mentre l'obiettivo della comunità è quello di creare un linguaggio per parlare dell'apprendimento come esperienza umana, l'esperienza delle persone in quanto esseri sociali.

Un concetto chiave della comunità di pratica è quello di identità. Come si è visto, la comunità di pratica implica l'esistenza di un qualcosa che va ben oltre le competenze tecniche necessarie in un settore specifico, in quanto, essendo un insieme di relazioni tra persone, attività e mondi:

is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i.e., for legitimate peripheral participation)³².

²⁸ J.E. Stiglitz, B.C. Greenwald, *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*, Torino, Einaudi, 2018 (ed. orig. 2014), pp. 70-71.

²⁹ F.D. Perillo, *Individuo e organizzazione nella tech-net economy*, in G. Alessandrini, C. Pignalberi (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro I. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, "Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni", Lecce, Pensa Multimedia, 2010, pp. 131-140, p. 139.

³⁰ «Network theories examine relationships, bonds and interdependences between people, groups and institutions. Opportunities and constraints are conceived as characteristics of these networks of linkages, not as the attributes of individual agents or free-floating cultural belief systems», in N. Jewson, *Cultivating network analysis: rethinking the concept of "community" in "communities of practice"*, in J. Hughes, N. Jewson, L. Unwin (Eds.) *Communities of Practice: Critical Perspectives*, Abingdon-Oxon, Routledge, 2007, pp. 68-82, p. 72.

³¹ V. Farnsworth, I. Kleanthous, E. Wenger-Trayner, *Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger*, in «British Journal of Educational Studies», 2016, DOI: <10.1080/00071005.2015.1133799>, p. 5.

³² J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, cit., p. 98.

È all'interno di questo processo, che ha come fulcro la pratica, che si sviluppa la centralità dell'identità. La pratica costituisce il contesto in cui si sviluppa la piena partecipazione dei discenti e un contesto non statico, ma in movimento. Jean Lave e Etienne Wenger affermano che il cambiamento, pertanto, è una proprietà fondamentale della comunità di pratica. Per quanto riguarda il processo di formazione dell'identità, esso avviene su due livelli: uno è il modo in cui si negozia la propria identità come partecipante a una comunità di pratica (come si esprime la propria competenza in quella comunità, come gli altri ci riconoscono o meno come membri); l'altro è come la nostra partecipazione a quella comunità entra nella costituzione dell'identità della persona. In una comunità di pratica, invece, le trasformazioni si realizzano attraverso una serie di elementi che interagiscono, determinando sia un cambiamento negli individui che un arricchimento di esperienze condivise all'interno della stessa comunità³³.

4. Lo sportello virtuale: un punto di incontro tra facilitatore e learners

Lo sportello virtuale ha preso avvio nel mese di aprile 2022 e si è concluso nel mese di marzo 2023, con l'ultima sessione di discussione delle tesi.

L'obiettivo primario è stato accompagnare e supportare i corsisti nel loro percorso di master, partendo da un'analisi dei bisogni formativi e personali.

L'accesso allo sportello è stato gestito tramite appuntamenti individuali (della durata minima di 15 minuti a un massimo di tre ore), avvenuti attraverso la piattaforma Google Meet. In un primo momento, lo sportello si è svolto ogni mercoledì, con cadenza settimanale; successivamente, viste le numerose esigenze da parte dei corsisti di confrontarsi in momenti diversi, esso è stato aperto a tutti i giorni della settimana, offrendo la propria disponibilità anche in fasce orarie particolari (ad esempio dalle ore 7:30 alle ore 8:30, o dalle 20:00 alle 21:00). A ciascun incontro è stato presente almeno un *facilitatore*.

Ciascun corsista è stato chiamato alla compilazione di un modulo digitale (Google Moduli), nel quale poter indicare il giorno, la fascia oraria e le motivazioni dell'incontro. Suddetto modulo è stato inserito all'interno della piattaforma Moodle, in calce a ogni comunicazione inviata via mail e all'interno del gruppo WhatsApp.

³³ F. Tavaglione, *Comunità di pratica e di apprendimento: riflessioni e applicazioni nell'ambito della formazione continua* (pp. 175-184), in G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro II. Voglia di comunità in azienda*, "Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni", Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

Gli incontri hanno abbracciato i seguenti temi: definizione del tirocinio e stesura del progetto, consulenza per le relazioni conclusive dei singoli insegnamenti e svolgimento delle *e-tivity in itinere*, accompagnamento nel percorso di tesi (scelta del tema, revisione della bibliografia e dei capitoli, analisi dei dati con i software), supporto per la redazione di materiale burocratico (riconoscimento attività lavorativa, moduli per l'attivazione del tirocinio, relazione di tirocinio), ri-modulazione delle scadenze, revisione dei saggi presenti all'interno dello stesso volume.

Complessivamente, sono stati svolti circa 106 ricevimenti individuali, così suddivisi:

Argomento	Periodo dell'anno	Numero di ricevimenti
<i>Tirocini</i> (consulenza organizzazione, attivazione del tirocinio, stesura del progetto e moduli per il riconoscimento dell'attività lavorativa, relazione di tirocinio)	Aprile 2022 - Febbraio 2023	32
<i>Consulenza relazioni conclusive dei singoli insegnamenti</i> (valutazioni finali dei moduli) e <i>svolgimento e-tivity in itinere</i> .	Luglio 2022 - Gennaio 2023	17
<i>Accompagnamento nel percorso di tesi</i> (scelta del tema, revisione della bibliografia e dei capitoli, analisi dei dati con i software)	Giugno 2022 - Aprile 2023	34
<i>Revisione dei saggi</i> presenti all'interno dello stesso volume	Giugno 2023 - Luglio 2023	13
<i>Altro</i> (ri-modulazione delle scadenze, sostegno motivazionale, risoluzione di problemi ecc)	Aprile 2022 - Aprile 2023	10

Tabella 3 – Sportello virtuale: affluenza e temi³⁴

³⁴ A cura degli autori.

Lo spazio di condivisione è andato ben oltre alla risoluzione di problemi o al supporto didattico-organizzativo, ha permesso, infatti, di ridurre la distanza fisica e lo scambio informale tipico degli incontri in presenza. I corsisti si sono sentiti accolti, compresi e ascoltati, in una dimensione dove il percorso di vita è stato reso protagonista all'interno del percorso di formazione.

Lo sportello ha rappresentato un luogo per la costruzione di relazioni significative, per la condivisione di riflessioni sulle transizioni di vita che soggiacciono la decisione di iscriversi al master (o a corsi di perfezionamento, aggiornamento continuo e professionale).

Il campione di corsisti è composto da persone (a maggioranza nettamente femminile) con età molto diverse, all'incirca dai 25 ai 65 anni. Secondo tale prospettiva, la dimensione di orientamento professionale e di *guidance* – e non solo – si è costituita come un valore aggiunto. Tematiche quali, la fine della propria carriera professionale, la rielaborazione del lutto, la ricerca di un'occupazione soddisfacente, sono solo alcuni *spaccati* dei racconti condivisi³⁵. Il supporto fornito è stato in grado di trasformare le prospettive di significato³⁶, le direzioni, le vie, generando, così, una trasformazione di schemi che non può prescindere da un pensiero riflessivo che permetta di passare dalla critica astratta all'autoriflessione, recuperando l'elemento personale e l'autocomprensione³⁷.

La riflessione rappresenta per gli adulti la possibilità e il mezzo con il quale dare significato all'esperienza vissuta e tale ragionamento coinvolge anche l'apprendimento³⁸.

In accordo con tale discorso Jack Mezirow afferma che

la riflessione, se opportunamente affrontata, permetterebbe una vera e propria illuminazione utile a reinterpretare la verifica della validità di ciò che si è appreso [...]. Essa è un processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo e le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato³⁹.

³⁵ Durante lo sportello, la decisione di intraprendere il percorso del master e di non abbandonare il percorso, nonostante le importanti problematiche, legate alla salute, al lutto, alla conciliazione studio-lavoro-vita personale, è stata descritta più volte dai corsisti, prendendo in prestito le parole di Jack Mezirow : «[...] l'esplorazione di opzioni per nuovi ruoli, relazioni e azioni possibili» e «[...] l'acquisizione di conoscenze e abilità per implementare i propri piani», due delle fasi importanti dell'apprendimento trasformativo, cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003 (ed. orig. 1991), p. 104.

³⁶ *Ivi*, p. 190.

³⁷ *Ivi*, p. 104.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ C. Biasin, *Adulthood, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, in «EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia», 6, 2016, DOI <<https://dx.doi.org/10.12897/01.00109>>, pp. 140-152.

Tale processo implica il coinvolgimento del sentire, del percepire e del pensare l'agire educativo, valutandone la congruenza e l'efficacia.

Il concetto di riflessività dell'esperienza trova poi la sua completa interpretazione in Donald Schön, il quale orienta il pensiero riflessivo in maniera specifica all'interno dei contesti professionali, soprattutto in merito alle competenze che i professionisti, nella società della conoscenza, devono possedere. Egli sostiene che il professionista riflessivo si afferma proprio dove la competenza tecnico-scientifica non appare più sufficiente per governare la complessità⁴⁰.

La riflessione diventa terreno fertile di conoscenze solo se il professionista si lascia guidare da un atteggiamento di apertura che gli permette di passare da una «Theory-in-action», ovvero una elaborazione teorica che si sviluppa dall'azione educativa, a «Reflection-in-action»⁴¹, ovvero una riflessione che si attua nel corso dell'azione. A tal proposito, infatti, Schön propone tre tipologie diverse di riflessione che accompagnano il professionista nella sua pratica: una prima riflessione che avviene durante il compimento e lo svolgimento dell'azione stessa, una seconda riflessione *a posteriori* dell'azione e infine, a conclusione del percorso, una meta-riflessione, ovvero «una riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione»⁴², al fine di interrogarsi in merito alle motivazioni e alla coerenza del proprio agito in un determinato contesto professionale.

«La trasformazione personale è la finalità dell'educazione. Attraverso la trasformazione personale è possibile raggiungere quella trasformazione culturale che potrà condurre a una società migliore»⁴³. Si tratta di una *cura* di sé e dell'altro in grado di dare un orientamento di senso. La cura, secondo Joan Tronto, è un modello per «essere», per vivere, per formare se stessi in rapporto all'altro e al contesto. In questo senso, la cura è una pratica riflessiva, implica azione critica e pensiero consapevolmente responsabile⁴⁴.

Tutto questo presuppone, da parte del *facilitatore*, conoscenze e competenze comunicativo-relazionali profonde, che vanno oltre ai tecnicismi dati dal sistema.

5. Conclusioni e prospettive future

L'esperienza svolta all'interno del master ha permesso di consolidare l'esigenza di figure professionali di supporto ai docenti e alla segreteria organizzativa dei master.

⁴⁰ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993, p. 178.

⁴¹ *Ivi*, p. 6.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., p. 190.

⁴⁴ C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, cit.

Molti sono stati i *feedback* informali e formali ricevuti dai corsisti. Sicuramente l'area dedicata alle competenze comunicative e sociali è stata la componente predominante (oltre a una preparazione attenta e puntuale riguardo ai contenuti). Molti di loro hanno sottolineato la disponibilità, la flessibilità e la pre-disposizione continua alla risoluzione di problemi o situazioni di *impasse* manifestati durante il percorso. In tal senso, il *facilitatore* è, quindi, chiamato a mettere in atto una serie di competenze che, inevitabilmente, si confanno all'attuale *Quadro delle Competenze per la vita* a cura della Commissione Europea, uscito nell'anno 2021.

Le tre aree, denominate «Personale», «Sociale» e «Imparare ad imparare» sono fortemente interconnesse, delineando una panoramica di abilità chiave indispensabili per il lavoro educativo e formativo. In particolare, come riporta la Figura 1, esse comprendono: l'autoregolazione, la flessibilità e il benessere (Area personale), l'empatia, la comunicazione e la collaborazione (Area sociale), la mentalità orientata alla crescita, il pensiero critico e la gestione dell'apprendimento (Area Imparare ad imparare)⁴⁵.

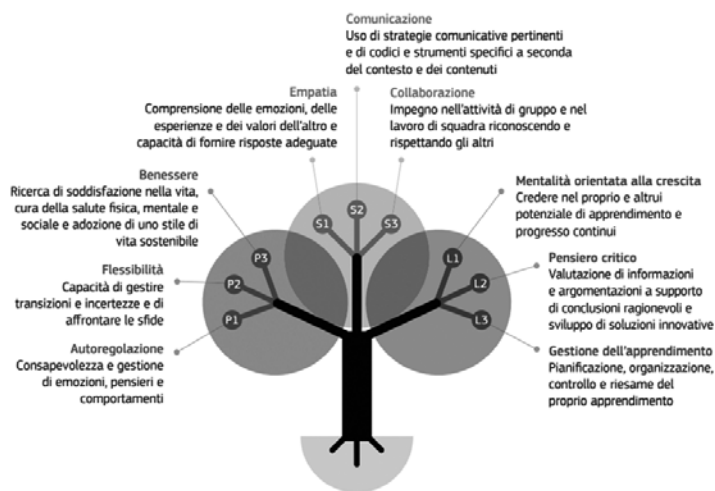


Figura 1 – Il quadro LifeComp⁴⁶

Questa esperienza ha confermato la necessità di impegnarsi in tale direzione, prevedendo, all'interno dei Corsi di formazione (in età adulta, ma non solo), una figura di facilitazione che possa accompagnare il

⁴⁵ A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera, *LifeComp. Quadro europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare*, trad. ita. di M. Arici, C. Girelli, Luxemburg, European Commission's Joint Research Centre, 2023, p. 10.

⁴⁶ *Ivi*, p. 11.

learner nel processo di apprendimento a tutto tondo, tenendo in considerazione, inevitabilmente, le storie di vita. Un professionista in grado di interpretare e rispondere al mutamento della domanda di formazione⁴⁷, sapendo leggere i bisogni del singolo, della società e del mercato del lavoro, in continuo e rapido cambiamento; nonché di guidare e orientare gli studenti, quale elemento strategico nelle politiche educative internazionali. Quest'ultime evidenziano funzioni diversificate: ossia supportare lo sviluppo di autonomia e di orientamento alla carriera, per contrastare possibili ritardi e abbandoni, promuovendo così la decisionalità e la padronanza del proprio apprendimento. Sostenere i processi di definizione e ridefinizione di sé e dei propri percorsi, per accompagnare efficacemente le politiche attive del lavoro e favorire processi di *re-skilling*, *up-skilling*⁴⁸ e sviluppo professionale. L'obiettivo dell'apprendimento in età adulta rappresenta, difatti, una progressiva acquisizione di autonomia da parte degli individui, sia per la gestione delle diverse fasi della vita, sia per imparare ad imparare⁴⁹.

Bibliografia

- C. Biasin, *Adulthood, reflection critical and learning transformative*, in «EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia», 6, 2016, DOI <<https://dx.doi.org/10.12897/01.00109>>, pp. 140-152.
- G. Biesta, "Mind the Gap!" *Communication and the Educational Relation*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang, 2004.
- G. Biesta, C. Bingham, F. Margonis, A. Sidorkin, J. Hutchinson, B. McDaniel, C. Mijanowski, *Manifesto of relational pedagogy: Meeting to learn, learning to meet*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang, 2004.
- V. Boffo, *Confini educativi: per una cura delle transizioni in alta formazione*, in P. Federighi, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze, Firenze University Press, 2018, pp. 43-60.
- V. Boffo, *Introduzione. Dal Job Placement ai Career Service* (pp. 13-23), in Ead., *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability. Dal Placement al Career Service*, Pisa, Pacini, 2018.

⁴⁷ P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup, 2006.

⁴⁸ P. Federighi, *Adult and Continuing Education in Europe. Using Public Policy to Secure a Growth in Skills*, Bruxelles, European Commission, 2013.

⁴⁹ Si fa riferimento, oltre al *Framework* delle *Life Skills* promosso dalla Commissione Europea, al concetto di *Self-Directed Learning*, concetto chiave all'interno del modello andragogico avanzato da Malcolm Knowles cfr. M.S. Knowles, F.H. III Elwood, A.S. Richard, *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, cit.

- C. Burns, *Human-centred design*, in Id., *eHealth Research, Theory and Development*, London, Routledge, 2018, pp. 207-227.
- G. Del Gobbo, P. Federighi (a cura di), *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri, e approfondimenti per una tassonomia*, Firenze, EditPress, 2021.
- V. Farnsworth, I. Kleanthous, E. Wenger-Trayner, *Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger*, in «British Journal of Educational Studies», 2016, DOI: <10.1080/00071005.2015.1133799>.
- P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup, 2006.
- P. Federighi, *Adult and Continuing Education in Europe. Using Public Policy to Secure a Growth in Skills*, Bruxelles, European Commission, 2013.
- U. Galimberti, *Nuovo Dizionario di Psicologia. Psichiatria, Psicoanalisi, Neuroscienze*, Milano, Feltrinelli, II ed., 2019.
- J.P. Gee, *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*, New York, Routledge, 2004.
- J. Giacomini, *What is human centred design?*, in «The design journal», 17 (2014), n. 4, pp. 606-623.
- N. Jewson, *Cultivating network analysis: rethinking the concept of "community" in "communities of practice"*, in J. Hughes, N. Jewson, L. Unwin (Eds.) *Communities of Practice: Critical Perspectives*, Abingdon-Oxon, Routledge, 2007, pp. 68-82.
- M.S. Knowles, F.H. III Elwood, A.S. Richard, *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, Londra, Routledge, 2014.
- J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press, 1991.
- J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003 (ed. orig. 1991).
- H. Nguyen Ngoc, G. Lasa, I. Iriarte, *Human-centred design in industry 4.0: case study review and opportunities for future research*, in «Journal of Intelligent Manufacturing», 33 (2022), n. 1, pp. 35-76.
- F.D. Perillo, *Individuo e organizzazione nella tech-net economy*, in G. Alessandrini, C. Pignatelli (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro I. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, «Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni», Lecce, Pensa Multimedia, 2010, pp. 131-140.
- C.M. Pijanowski, *Education for Democracy Demands "Good Enough" Teachers*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang, 2004.

- J.C. Pijanowski, K.P. Brady, *Defining Social Justice in Education: Comparative Perspectives from Practitioners and Scholars*, in C.A. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education*, Berlin, Springer, 2021, DOI: <10.1007/978-3-030-35858-7_106>.
- B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press, 1990.
- C.R. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, Bari, Edizioni La Meridiana, 2007.
- A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera, *LifeComp. Quadro europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare*, trad. ita. di M. Arici, C. Girelli, Luxemburg, European Commission's Joint Research Centre, 2023, p. 10.
- D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- J.E. Stiglitz, B.C. Greenwald, *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*, Torino, Einaudi, 2018 (ed. orig. 2014).
- F. Tavaglione, *Comunità di pratica e di apprendimento: riflessioni e applicazioni nell'ambito della formazione continua*, in G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro II. Voglia di comunità in azienda*, "Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni", Lecce, Pensa Multimedia, 2011, pp. 175-184.
- B.J. Thayer-Bacon, *Personal and Social Relations in Education*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, Peter Lang, New York 2004.
- C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, trad. ita. di N. Riva, Reggio Emilia, Diabasis, 2006 (ed. orig. 1993).
- Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), *Presentazione del Master in Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura 2021-2022*.
- Università degli Studi di Torino, *Atlante delle professioni*, 2011, in <<https://atlantedelleprofessioni.it/>> (12/24).
- E. von Glasersfeld, *How do we mean? A constructivist sketch of semantics*, in «Cybernetics and Human Knowing», 6 (1999), n. 1, pp. 9-16.
- L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, trad. ita. di A. Fara Costa, M.P. Gatti, M.S. Veggetti, Firenze, Giunti-Barbera, 1966 (ed. orig. 1934).
- E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, New York, Oxford University Press, 1998.
- E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*, Boston, Harvard Business School Press, 2002.

CAPITOLO 5

AREA SOCIO-TERRITORIALE

Le narrazioni per il dialogo intergenerazionale e lo sviluppo delle comunità territoriali

Glenda Galeotti

1. Introduzione

I contributi presentati in questo capitolo sono accomunati dall'utilizzo dei metodi autobiografici e narrativi nell'ambito di ricerche e interventi in contesti e servizi socioeducativi e culturali territoriali, quali biblioteche, centri per minori, scuole e residenze per anziani. Il loro impiego è orientato a favorire e animare le relazioni sociali, il dialogo intergenerazionale e, in ultima analisi, lo sviluppo territoriale attraverso la costruzione di legami basati su fiducia, reciprocità e solidarietà.

L'autobiografia e la narrazione sono ormai largamente riconosciute come potenti strumenti di formazione e cura, in quanto pratiche per coltivare le dimensioni affettive, etiche, estetiche, spirituali più profonde, nonché opportunità per riflettere sulle esperienze di vita personale, collettiva, professionale, ecc. Queste consentono di riorganizzazione in chiave temporale pensieri, stati d'animo, intenzioni, eventi per dare prospettiva alla propria vicenda esistenziale, rielaborare i vissuti anche traumatici, identificare obiettivi e itinerari di sviluppo personale¹. Attraverso la narrazione, l'istanza di significazione è orientata all'attribuzione e alla costruzione di senso su accadimenti e situazioni della propria storia che attraverso il racconto vengono organizzati nel tempo e nello spazio².

Il narrare, di fatto, è un fenomeno umano universale di produzione e articolazione di senso sul mondo per attribuire forma e valore all'esperienza individuale e collettiva³ e, dunque, si configura come una dimensione

¹ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996; V. Boffo, *Narrazione e autobiografia: appunti per applicazioni didattiche*, in D. Sarsini, *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005, pp. 125-152; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

² J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

³ G. Marrone, *Introduzione. Un nodo teorico: narrazione, esperienza, quotidianità*, in Id.

fondamentale del conoscere attraverso la rappresentazione della realtà nel raccolto⁴. Hannah Arendt ha scritto a proposito: «La storia rivela il significato di ciò che altrimenti rimarrebbe una sequenza intollerabile di meri eventi»⁵. Questa capacità umana di collocare e significare gli eventi tramite la loro rappresentazione narrativa risponde, non solo a un bisogno individuale di rielaborazione dei vissuti per il benessere psichico ed emotivo, ma anche alla naturale esigenza degli esseri umani di condividere esperienze, alimentando così la vita collettiva e la coesione sociale⁶.

In altre parole, la narrazione permette di collegare accadimenti per dare continuità alle esperienze dei soggetti in un contesto culturale condiviso⁷. Ed è proprio in virtù di questa possibilità di «mettere in ordine» i vissuti che si consolida o ripristina la propria integrità narrativa, quale fattore di benessere psicologico, ma anche di sviluppo della capacità di adattamento a situazioni e prospettive diverse⁸.

Il legame tra i processi narrativi e identitari si fonda, dunque, sulla possibilità offerta dalle narrazioni di dialogo tra le sfere individuali e collettive. Attraverso il racconto, gli individui sviluppano un senso di continuità e coerenza, utilizzando spiegazioni retrospettive che connettono eventi personali e intrecciandoli con le storie altrui. Questo crea una dinamica circolare di costruzione di significati condivisi⁹. Tale processo di *sense-making* permette non solo di integrare le proprie esperienze, ma anche di collegarle a quelle degli altri, contribuendo così alla definizione dell'identità personale e alla formazione di quella collettiva.

2. Metodi narrativi e costruzione di comunità territoriali

I metodi narrativi possono favorire la costruzione e il rafforzamento delle comunità incidendo su almeno due dimensioni fondamentali. La prima riguarda la possibilità che questi strumenti offrono di condividere esperienze, valori e conoscenze, con l'obiettivo di creare legami sociali e promuovere

(a cura di), *Narrazione ed esperienza. Intorno a una semiotica della vita quotidiana*, Roma, Meltemi, 2007, pp. 7-14.

⁴ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit.

⁵ H. Arendt, *Isak Dinesen*, in «Aut aut. Rivista di filosofia e di cultura», 169 (1990), pp. 161-173.

⁶ J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

⁷ *Ibidem*.

⁸ L. Vanden Poel, D. Hermans, *Narrative coherence and identity: Associations with psychological well-being and internalizing symptoms*, in «Frontiers in Psychology», 10 (2019), n. 1171, DOI <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01171>>.

⁹ B. Poggio, *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2004.

il senso di appartenenza. Raccontare storie consente ai membri di una comunità di conoscersi meglio, di comprendere le reciproche esperienze e di trovare punti di connessione. Partendo dalla constatazione che le comunità non possono essere considerate entità monolitiche, bensì fluide e animate da molteplici narrazioni a volte anche in contraddizione fra loro, le narrazioni divengono occasione per rafforzare i legami tra le persone favorendo, ad esempio, il dialogo intergenerazionale, nonché per includere i gruppi fragili, come immigrati e persone con disabilità, attraverso la condivisione delle loro storie. In questi termini, le narrazioni possono rivelare valori comuni, sfide simili e aspirazioni condivise, creando un senso di solidarietà e coesione, nonché attivando processi formativi e di sviluppo di competenze. Questi aspetti, largamente dibattuti nella letteratura di settore, trovano oggi sviluppi interessanti soprattutto negli studi territoriali, con il *placetelling*¹⁰, e in quelli storiografici, con la *public history*¹¹.

Il *placetelling* si concentra sulla narrazione e sull'interpretazione del territorio, utilizzando racconti che intrecciano storie, tradizioni e caratteristiche uniche del luogo per rafforzare il legame emotivo tra la comunità e il proprio ambiente. Questo approccio non solo tutela il patrimonio territoriale, ma può anche stimolare strategie di comunicazione e promozione dello stesso per lo sviluppo locale. La *public history*, invece, si dedica alla raccolta e valorizzazione delle memorie collettive, incluse quelle autobiografiche, di comunità o di gruppi di persone. Con la documentazione e la divulgazione di queste storie, la *public history* contribuisce a preservare la memoria locale, consolidando l'identità di gruppo e promuovendo la cultura del territorio.

Questi approcci condividono l'obiettivo di proteggere e valorizzare il patrimonio culturale, vedendo nel legame affettivo con il territorio una leva fondamentale per il suo sviluppo. In poche parole, la costruzione e la ricostruzione delle storie locali e il tramandare la memoria collettiva possono essere considerati processi di patrimonializzazione, tutela e valorizzazione delle risorse naturali e culturali fondati sulla conoscenza, il racconto, la responsabilizzazione collettività, anche a beneficio delle generazioni future.

La seconda dimensione chiave riguarda la partecipazione attiva dei cittadini ai processi di sviluppo locale tramite l'utilizzo dei metodi narrativi per promuovere e sostenere il loro impegno pubblico¹².

¹⁰ F. Epifani, P. Damiano, *Rappresentazioni narrative e costruzioni identitarie: la narrazione come pratica territorializzante*, in «Geotema», 68 (2022).

¹¹ F. Batini, G. Bandini, C. Benelli, *Autobiografia e educazione*, in «Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze», 1 (2020), pp. 47-58.

¹² Sui metodi narrativi e la partecipazione attiva dei cittadini si veda il contributo dell'Autrice *I metodi narrativi per la sostenibilità inclusiva. La formazione nei processi di engagement comunitari*, pubblicato in questo volume.

Entrambe le dimensioni brevemente descritte aprono alla possibilità di interpretare i metodi narrativi come parte integrante dei processi di *community building*, basati sulla creazione di legami sociali che sostengono senso di appartenenza e solidarietà sono finalizzati alla definizione di progettualità orientate da obiettivi e interessi comuni, nonché all'implementazione di azioni comuni. Da un lato, quindi, la condivisione di racconti all'interno di una comunità può consolidare i legami fra i suoi membri, attivare risorse e ispirare azioni collettive. Dall'altro, la generazione di nuove narrazioni può abilitare processi innovativi che trasformano la comunità stessa e ne ampliano la partecipazione. Questi processi possono stimolare un circolo virtuoso di coinvolgimento di nuovi *stakeholder*, idee ed energie inedite e garantire continuità e solidità ai percorsi comunitari.

Raccontare e raccontarsi, condividere esperienze, valori e visioni del mondo facilitano la costruzione di un'identità collettiva, creando senso di appartenenza e connessione fra le persone. Con la condivisione di storie personali o collettive si possono affrontare questioni sociali, culturali e storiche, dando voce a chi spesso rimane inascoltato¹³ e al contempo attivare relazioni educative significative, connaturate con un coinvolgimento autentico e duraturo¹⁴.

La formazione incorporata in questi processi mira a sviluppare le competenze necessarie per affrontare le sfide collettive, promuovere il benessere comune e stimolare il cambiamento sociale. La narrazione, in questo contesto, diventa un processo di *community building* vivo e continuo per mezzo del quale le persone possono riflettere sulle proprie esperienze, condividere conoscenze e imparare dagli altri.

È possibile affermare, in sintesi, che i metodi narrativi orientati allo sviluppo comunitario, non solo contribuiscono alla coesione e al rafforzamento delle comunità, ma sono anche fondamentali per promuovere il cambiamento e l'inclusione, rendendo le comunità luoghi aperti e innovativi, grazie alla valorizzazione anche in chiave educativa delle risorse in esse presenti.

3. Lavorare con i metodi narrativi nei servizi territoriali: quattro casi di studio

I quattro contributi presentati in questo capitolo a cura di studentesse del master di I livello in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* dell'Università degli Studi di Firenze si collocano nel

¹³ M.J. Wheatley, *Turning to One Another: Simple Conversations to Restore Hope to the Future*, Oakland, CA, Berrett-Koehler Publishers, 2002.

¹⁴ N. Noddings, *Stating at Home Caring and Social Policy*, Berkeley, CA, University of California Press, 2002.

quadro fino a qui descritto. Questi presentano contesti operativi e modalità applicative dei metodi narrativi e autobiografici per favorire lo sviluppo delle comunità, con un focus specifico sulle competenze di professionisti e operatori impegnati nella promozione e nella facilitazione di tali processi in una prospettiva educativa.

Il lavoro di Tessa Della Lunga dal titolo *Narrazioni, comunità, employability: turismo esperienziale per lo sviluppo sostenibile* illustra l'esperienza di applicazione dei metodi narrativi con un gruppo di studenti frequentanti corsi serali di un istituto secondario di secondo grado, con indirizzo alberghiero e tecnico agrario, e provenienti da situazioni di marginalità sociale e *drop-out* scolastico. In questo contesto, i metodi narrativi e autobiografici sono stati utilizzati con un duplice scopo: lo sviluppo di percorsi di *employability* legati allo specifico campo di studi e l'acquisizione di competenze di cittadinanza e per lo sviluppo sostenibile nell'ambito dell'insegnamento di Educazione civica. Il contributo muove dalla problematizzazione della relazione tra *employability* e sviluppo sostenibile, approfondendone successivamente l'applicazione al tema del turismo esperienziale, quale ambito di studio nel percorso di istruzione in questione. In questo scenario, i metodi biografici sono stati impiegati per costruire narrazioni enogastronomiche in grado di valorizzare un territorio, rispettando le peculiarità ed esigenze delle comunità e dei loro membri, anche in prospettiva pluriculturale, di salvaguardia del patrimonio naturale, paesaggistico e culturale locale. Il lavoro educativo condotto con gli studenti ha consentito di esplorare i bisogni formativi inespressi e relativi alle aree tematiche della ristorazione e dell'accoglienza turistica per lo sviluppo sostenibile, a partire dai quali progettare e ripensare le azioni didattico-formative offerte del suddetto percorso di studi.

Il contributo di Cristina Bartoli illustra una ricerca-intervento condotta per il lavoro tesi del master sopracitato, dal titolo *Prendersi cura delle memorie della comunità. Scrittura autobiografica e dialogo intergenerazionale in biblioteca*. Si tratta di uno studio che ha avuto l'obiettivo di esplorare l'applicazione dei metodi narrativi e autobiografici per sostenere lo sviluppo professionale della figura del bibliotecario, quale facilitatore delle relazioni sociali e la costruzione di comunità locali coese e solidali.

In particolare, l'Autrice si è concentrata sull'esplorazione dei possibili campi di applicazione dei metodi narrativi e autobiografici e sulla loro messa a punto per l'impiego a differenti livelli del lavoro del bibliotecario. Sono state sviluppate tre traiettorie di lavoro con l'utilizzo di:

- la scrittura autobiografica in termini di sviluppo delle capacità di analisi del contesto operativo e dei bisogni del pubblico di

riferimento, ma anche per approfondire l'identità professionale del bibliotecario e identificare le potenzialità offerte da questo metodo alla sua crescita professionale;

- l'intervista narrativa per comprendere aspetti significativi su cui basare relazioni e azioni con altre professionalità del territorio, al fine di intercettare possibili e ulteriori aree di intervento della figura del bibliotecario;
- i metodi narrativi nell'ambito di interventi rivolti a differenti fasce di utenza delle due biblioteche coinvolte nello studio, con l'obiettivo di creare opportunità concrete di incontro fra generazioni, sviluppare la funzione educativa territoriale delle biblioteche, identificare possibili aree di sviluppo del servizio bibliotecario.

Il lavoro condotto dall'Autrice rivela un ampio ventaglio di possibilità applicative dei metodi in oggetto e le relative linee di azione della figura professionale del bibliotecario, il quale è chiamato a operare in prospettiva inter-professionale e inter-organizzativa al fine di favorire comunità più coese, fondate sul dialogo intergenerazionale.

Anche l'elaborato di Elena Gerbino dal titolo *Effetti della lettura nella relazione tra genitori e adolescenti e analisi personali sulla professione del libraio a seguito di una ricerca di tipo intergenerazionale* assume come focus il valore della narrazione nello stimolare e nel ripensare le relazioni intergenerazionali, in questo caso tra genitori e figli adolescenti. Questo lavoro di ricerca si inserisce nelle attività di un servizio socio-educativo territoriale allo scopo di indagare le difficoltà dei genitori, da un lato, e dei figli adolescenti, dall'altro, nello strutturare e nel mantenere il dialogo e la condivisione di esperienze.

L'attività proposta a un gruppo di genitori e figli adolescenti è stata incentrata sulla lettura e la narrazione di storie, seguita dalla somministrazione di interviste orientate a raccogliere le percezioni dei partecipanti su vissuti e relazioni familiari. Lo strumento di ricerca adottato ha consentito di indagare categorie legate alle specifiche rappresentazioni di famiglia, ma anche stimolare la riflessione dei partecipanti su dinamiche e relazioni intra-familiari.

Dallo studio emergono due considerazioni principali: la prima è relativa allo strumento utilizzato per raccogliere le percezioni sui vissuti dei due target coinvolti utilizzando le immagini, quale esercizio autoriflessivo sulle relazioni genitori-figli; il secondo aspetto è relativo al valore formativo delle narrazioni intese come opportunità per organizzare e riorganizzare le esperienze di vita familiare e le conseguenti rappresentazioni di famiglia. In poche parole, sia l'intervento, sia l'indagine sottolineano come il racconto e la narrazione consentano alle persone di sperimentare,

conoscere e riconoscere emozioni, comprendere gli stati emotivi propri e altrui, quali elementi alla base dello sviluppo di capacità sociali e relazionali.

L'ultimo elaborato, di Lisa Bellini, è dedicato al facilitatore nel gruppo di scrittura autobiografica. Il lavoro propone una disamina del ruolo del facilitatore incentrata su due aspetti chiave: l'analisi dei bisogni dei partecipanti e la capacità di creare legami e relazioni fra le persone, con i testi e altre risorse educative per la creazione di autobiografie. La proposta presentata dall'Autrice si sviluppa all'interno di un progetto europeo dedicato alla formazione degli operatori in Residenze Sanitarie Assistenziali per anziani, attraverso la realizzazione di laboratori di scrittura autobiografica.

Complessivamente, i quattro lavori presentati illustrano casi di utilizzo dei metodi narrativi e autobiografici nei processi di sviluppo territoriale, a partire dall'assunzione che i servizi socio-culturali possono e debbono essere promotori di strategie per il dialogo intergenerazionale e il sostegno alla creazione di comunità coese e solidali. In particolare, i lavori si distinguono per la capacità di rilevare e definire le competenze dei facilitatori di narrazioni individuali e collettive, nonché di processi formativi a esse correlati, contribuendo così ad arricchire le descrizioni dei profili professionali di chi opera per promuovere lo sviluppo comunitario e la coesione sociale.

4. I metodi narrativi per lo sviluppo professionale degli operatori socio-culturali: riflessioni conclusive

Sebbene i quattro studi presentati in questo capitolo esplorino applicazioni dei metodi narrativi e autobiografici in contesti differenti, essi offrono importanti indicazioni su specifiche competenze richieste ai professionisti che si occupano, direttamente e indirettamente, di educazione e formazione. Dall'analisi emergono con evidenza alcuni aspetti di cui tener conto negli itinerari di sviluppo professionale delle figure coinvolte nei casi di studio, quali il bibliotecario, l'insegnante della scuola secondaria di secondo grado e l'educatore socio-pedagogico. Considerando, nello specifico, che l'utilizzo dei metodi autobiografici e narrativi nei processi di sviluppo di comunità è orientato alla promozione di relazioni significative fra cittadini, anche in funzione della loro piena partecipazione alla vita sociale, è possibile identificare almeno due aree di competenze fondamentali per chi opera in tale prospettiva.

La prima area riguarda le competenze narrative, più specificatamente di facilitazione delle narrazioni e riferite alla capacità dei professionisti di favorire l'espressione e la costruzione dei significati personali e collettivi attraverso il racconto. Queste competenze includono, fra altro, le capacità di:

- ascolto e interpretazione delle storie implicite e esplicite per comprendere le esperienze e i bisogni di individui o gruppi specifici;
- aiuto nel raccontare le esperienze sostenendo l'organizzazione e la riflessione sui vissuti in modo coerente e significativo;
- utilizzo della narrazione come metodo formativo e didattico per facilitare la comprensione di concetti complessi e promuovere la riflessione critica.

Le competenze di narrazione si intrecciano con quelle di *engagement* – seconda area identificata – intese come capacità di facilitare un coinvolgimento più profondo e significativo dei cittadini nei processi di sviluppo comunitario e creare ambienti in cui le persone possono sentirsi ascoltate, comprese e motivate a partecipare attivamente.

Le capacità di *engagement* possono essere articolate nei diversi livelli della gestione delle dinamiche comunitarie, ciascuno dei quali gioca un ruolo cruciale per coinvolgere efficacemente i soggetti individuali e collettivi. Questo coinvolgimento avviene secondo una prospettiva che abbraccia l'ibridazione dei punti di vista, aprendoli al conflitto e alla critica, e cercando nella reciprocità di valore la strada per una nuova cittadinanza sui territori. Tale approccio promuove un dialogo aperto e inclusivo, dove le differenze non solo sono accettate, ma anche valorizzate come risorse per la crescita e il rafforzamento del tessuto sociale.

A livello operativo, la capacità di coinvolgere richiede un insieme di competenze pratiche essenziali per implementare efficacemente strategie di comunicazione, consultazione, responsabilizzazione, ecc., anche con l'utilizzo dei metodi autobiografici e narrativi. La narrazione, in particolare, favorisce la creazione di connessioni profonde tra le persone, rendendo le esperienze più significative e facilitando l'*engagement*¹⁵. Attraverso il racconto, le persone riescono a percepirsi come parte integrante del contesto e dell'esperienza¹⁶.

A livello della gestione, il lavoro di comunità richiede capacità di organizzare e facilitare il coinvolgimento degli *stakeholder*, costruendo alleanze e piattaforme di intenti condivisi e collaborativi¹⁷. Questo processo può prevedere la creazione di strutture e meccanismi che accolgono diverse istanze e opinioni, facilitano il coinvolgimento e la collaborazione tra le parti interessate, e danno voce anche ai più vulnerabili. A livello della

¹⁵ D. McAdams, K. McLean, *Narrative Identity. Current Directions*, in «Psychological Science», 22 (2013), n. 233.

¹⁶ J. Bruner, *Acts of meaning*, Harvard, Harvard University Press, 1990.

¹⁷ J. Bryson, B. Crosby, L. Bloomberg, *Public Value Governance: Moving Beyond Traditional Public Administration and the New Public Management*, in «Public Administration Review», 74 (2014), n. 4, pp. 445-456.

cultura, infine, la mediazione tra prospettive diverse, anche contrastanti che possono emergere nel lavoro di comunità che rimanda alla capacità dei professionisti di riconoscerle e integrarle per riformulare creativamente i problemi e sviluppare soluzioni innovative. In questa prospettiva, *stakeholder* con *background* differenti possono contribuire con nuove intuizioni e strategie, derivanti dalla combinazione di competenze e visioni diverse, per affrontare sfide complesse e rispondere alle esigenze di tutti i membri della comunità¹⁸.

In aggiunta, nel lavoro di comunità è fondamentale che le competenze degli operatori in contesti socioeducativi e culturali comprendano anche la capacità di mediare tra diverse culture, generazioni e interessi. Ciò è essenziale affinché sia mantenuta l'unitarietà delle iniziative comunitarie, ma anche per valorizzare la diversità e le risorse della comunità. Le comunità che riescono a mobilitare efficacemente le proprie risorse siano esse umane o materiali hanno una maggiore capacità di affrontare le sfide e promuovere il cambiamento.

Le competenze descritte sono, quindi, cruciali per garantire il coinvolgimento attivo di tutti i membri della comunità nei processi decisionali, favorendo la co-responsabilizzazione e il senso di appartenenza. In estrema sintesi, i metodi narrativi e autobiografici si rivelano strumenti potenti per il cambiamento sociale, poiché le narrazioni possono mobilitare i cittadini attorno a cause comuni e ispirare azioni collettive¹⁹. Attraverso queste narrazioni, gli individui possono stabilire e rafforzare relazioni educative e di fiducia, fondamentali per un coinvolgimento autentico e duraturo²⁰, facilitando la costruzione di visioni comuni e promuovendo così l'impegno collettivo verso obiettivi condivisi.

Bibliografia

- H. Arendt, *Isak Dinesen*, in «Aut aut. Rivista di filosofia e di cultura», 169 (1990), pp. 161-173.
F. Batini, G. Bandini, C. Benelli, *Autobiografia e educazione*, in «Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze», 1 (2020), pp. 47-58.
V. Boffo, *Narrazione e autobiografia: appunti per applicazioni didattiche*, in D. Sarsini, *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005, pp. 125-152.

¹⁸ R. Inglehart, W.E. Baker, *Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values*, in «American Sociological Review», 65 (2000), n. 1, pp. 19-51.

¹⁹ A. Mathie, G. Cunningham, *From Clients to Citizens: Asset-Based Community Development as a Strategy for Community-Driven Development*, in «Development in Practice», 13 (2003), n. 5, pp. 474-486.

²⁰ N. Noddings, *Stating at Home Caring and Social Policy*, Berkeley, CA, cit.

- J. Bryson, B. Crosby, L. Bloomberg, *Public Value Governance: Moving Beyond Traditional Public Administration and the New Public Management*, in «Public Administration Review», 74 (2014), n. 4, pp. 445-456.
- J. Bruner, *Acts of meaning*, Harvard, Harvard University Press, 1990.
- J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- F. Epifani, P. Damiano, *Rappresentazioni narrative e costruzioni identitarie: la narrazione come pratica territorializzante*, in «Geotema», 68 (2022).
- R. Inglehart, W.E. Baker, *Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values*, in «American Sociological Review», 65 (2000), n. 1, pp. 19-51.
- G. Marrone, *Introduzione. Un nodo teorico: narrazione, esperienza, quotidianità*, in Id. (a cura di), *Narrazione ed esperienza. Intorno a una semiotica della vita quotidiana*, Roma, Meltemi, 2007, pp. 7-14.
- A. Mathie, G. Cunningham, *From Clients to Citizens: Asset-Based Community Development as a Strategy for Community-Driven Development*, in «Development in Practice», 13 (2003), n. 5, pp. 474-486.
- D. McAdams, K. McLean, *Narrative Identity. Current Directions*, in «Psychological Science», 22 (2013), n. 233.
- N. Noddings, *Staying at Home Caring and Social Policy*, Berkeley, CA, University of California Press, 2002.
- B. Poggio, *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2004.
- L. Vanden Poel, D. Hermans, *Narrative coherence and identity: Associations with psychological well-being and internalizing symptoms*, in «Frontiers in Psychology», 10 (2019), n. 1171, DOI <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01171>>.
- M.J. Wheatley, *Turning to One Another: Simple Conversations to Restore Hope to the Future*, Oakland, CA, Berrett-Koehler Publishers, 2002.

Prendersi cura delle memorie della comunità.
Scrittura autobiografica e dialogo intergenerazionale in biblioteca
Cristina Bartoli

Premessa

Il presente contributo rende conto di un lavoro di ricerca e sperimentazione, confluito nella tesi di ricerca *Metodologia della ricerca autobiografica e pratiche di narrazione in biblioteca. Esperienze di ricerca ed educative per il dialogo intergenerazionale*¹, discussa nell'aprile 2023 e che riporta i risultati del progetto *Generazioni. Narrazioni autobiografiche e dialogo intergenerazionale. Esperienze di ricerca-azione in biblioteca e nel territorio per la crescita della comunità e lo sviluppo di nuovi profili professionali in ambito bibliotecario*.

1. Introduzione

Le storie di vita sono caratterizzate, a volte, da strane coincidenze. La mattina che lessi della possibilità di partecipare al master sui metodi autobiografici, mi trovavo in auto, in viaggio con mio marito verso la Valtiberina tra Toscana e Umbria, destinazione Anghiari. Fu proprio durante il viaggio che aprendo il sito della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari (LUA), sollecitata da un'associazione mentale che allora mi venne naturale, vidi la pubblicità del master. Approfittando del viaggio visitammo quella bellissima città, il museo e la sede della Libera Università, che vidi solo da fuori perché era chiusa, ma quel giorno nacque in me la voglia di saperne di più, forse perché avevo finalmente ritrovato un pensiero rimasto per anni latente, un rimpianto dei tempi degli studi universitari per non aver potuto frequentare corsi sulla scrittura

¹ C. Bartoli, *Metodologia della ricerca autobiografica e pratiche di narrazione in biblioteca*, tesi di ricerca del master in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature, Psicologia – Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, Università degli Studi di Firenze, Firenze, a.a. 2021-2022. Relatrice prof.ssa Glenda Galeotti.

autobiografica con Duccio Demetrio e la LUA. Oggi penso di averne sempre sentito l'assenza. Ma quando una cosa manca, non la si può volere chiaramente, se non la si conosce ancora. Devono accadere anche altre cose affinché la percezione diventi reale e si faccia domanda.

Ciò è accaduto grazie al mio lavoro di bibliotecaria nel quale incontro quotidianamente le storie delle persone, quelle dei lettori, quelle scritte nei libri, degli autori, un crocevia di destini che mi ha sempre affascinato. Nel tempo però, si era formata in me l'idea di non possedere adeguati strumenti di lettura per leggere davvero le biografie, le storie degli altri e forse anche la mia.

Il master mi sembrò un'ottima occasione, arrivata al momento giusto.

Il percorso e la tesi, quindi, mi hanno offerto la possibilità di condurre una riflessione più strutturata sui metodi autobiografici in ambito professionale e di approfondire un tema che ritenevo molto importante e poco dibattuto in biblioteca, il ruolo che questa poteva avere per favorire il dialogo intergenerazionale e nel salvare le memorie della comunità.

2. Il progetto sperimentale "*Generazioni. Narrazioni autobiografiche e dialogo intergenerazionale*", tra scrittura autobiografica e ricerca in ambito professionale

2.1 *La domanda di ricerca*

Le biblioteche comunali sono luoghi *abitati e attraversati da storie*. La conoscenza e lo sviluppo di strumenti qualitativi di tipo narrativo e autobiografico possono aiutare molto i bibliotecari a sviluppare una *cassetta degli attrezzi* utilizzabile nella ricerca professionale e nella pratica quotidiana. Tuttavia, a seguito degli approfondimenti svolti, non sembra esserci una percezione diffusa del valore reale e delle potenzialità d'uso che tali metodi potrebbero avere nel contesto lavorativo bibliotecario.

Così è iniziata la riflessione che ha portato ad alcune domande di ricerca: Quali potrebbero essere i campi applicativi dei metodi narrativi, biografici e autobiografici in biblioteca? Quali riflessioni potrebbero agevolare, rispetto alla definizione dell'identità e del ruolo professionale? Potrebbero essere utili per analizzare qualitativamente fenomeni sociali complessi che riguardano il pubblico e verso i quali la biblioteca potrebbe avere interesse?

Lo scopo della tesi, quindi, è stato quello di svolgere una ricerca-azione, osservativa-esplorativa e rendicontare una prima sperimentazione in ambito professionale di alcuni dei metodi appresi, formulare collegamenti con le teorie di riferimento rispetto a problemi concreti, analizzare alcuni risultati e individuare possibili campi futuri di applicazione. La prima fase della ricerca si è svolta all'interno di due biblioteche, momento nel quale si sono messe in atto, azioni di auto-osservazione professionale, iniziando a produrre scritture autobiografiche volte a definire l'identità professionale e rintracciare le potenzialità d'uso e il valore di

cura che questi metodi possono offrire per la crescita professionale dei bibliotecari, per l'analisi del contesto ambientale, e i bisogni del pubblico.

2.2 L'avvio del progetto

L'approccio teorico narrativo e autobiografico, i metodi e strumenti della ricerca autobiografica sono stati utilizzati anche nella seconda fase della ricerca per sviluppare una sperimentazione in biblioteca e nel territorio: il progetto *Generazioni. Narrazioni autobiografiche e dialogo intergenerazionale*.

Essa ha coinvolto due biblioteche comunali della Valdelsa Fiorentina (La biblioteca Vallesiana di Castelfiorentino e la biblioteca Bruno Ciari di Certaldo), circa settantacinque bambini delle scuole primarie tra 9 e 10 anni dell'Istituto comprensivo di Castelfiorentino, sei docenti, una guida ambientale, due bibliotecarie e un gruppo di circa venti adulti, senior e anziani, di età compresa tra i 54 e i 77 anni, afferenti alla sezione soci Coop di Castelfiorentino e al Circolo di lettura di Certaldo. Nella prima fase del progetto, svoltosi soprattutto nella biblioteca di Certaldo, si sono testati alcuni

strumenti osservativi e di ricerca. Le interviste ai membri più anziani del circolo di lettura sono state molto utili per testare gli strumenti che poi sono stati utilizzati nel *world café* realizzato successivamente.

Nell'arco di alcuni mesi, presso le scuole e la biblioteca di Castelfiorentino, sono stati organizzati degli incontri preliminari con le insegnanti e le classi per preparare i bambini all'incontro con gli anziani e dialogare intorno alle parole del dialogo intergenerazionale, allo stesso tempo si sono organizzati dei *world café* in biblioteca con il gruppo dei senior per confrontarci e osservare come il tema del dialogo tra generazioni venisse percepito tra i partecipanti alla sperimentazione e per mappare criticità e luoghi ritenuti più significativi del dialogo tra generazioni. Sono seguiti dei *laboratori creativi intergenerazionali* svoltisi in biblioteca dove bambini e anziani, dopo un primo momento di conoscenza reciproca, hanno lavorato insieme intorno a un tavolo. Durante i laboratori creativi, insieme agli oggetti, sono emersi i racconti delle storie di vita e le reciproche storie familiari.



Figura 1 – Momenti dei laboratori intergenerazionali svolti in biblioteca

Il percorso si è concluso con le uscite scolastiche delle classi coinvolte, *camminate intergenerazionali* nel bosco e sul fiume, dove i bambini, accompagnati da anziani del territorio e da una guida ambientale, hanno consolidato dei momenti di incontro, dialogo e scambio tra generazioni, con racconti legati ai luoghi e alla storia del territorio.



Figura 2 – Il progetto *Generazioni* con le principali fasi di sviluppo

3. Modelli teorici di riferimento

La ricerca si è rivelata utile per indagare un fenomeno complesso e sviluppare il focus tematico della tesi, poco dibattuto in ambito bibliotecario e sul quale non esistono ancora, almeno in Italia, purtroppo, ricerche specifiche: quello del dialogo intergenerazionale e l'attenzione alle azioni che le biblioteche potrebbero mettere in atto nella comunità per favorire l'incontro e il dialogo tra generazioni.

Così in questa fase, si sono analizzate alcune scritture e sperimentate azioni, per capire come il legame intergenerazionale venga percepito dalle persone anziane, dai bambini, dai docenti.

I modelli teorici che hanno fatto da cornice di riferimento nella ricerca sono stati gli approcci di *pedagogia della cura*², le riflessioni sullo

² Cfr. L. Mortari, *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2019; L. Mortari, *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*, in V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Bologna, CLUEB, 2006, pp. 59-83; L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006.

sviluppo di *narrative skills*³ professionali, il costruito di *comunità educante*⁴, l'approccio *micro-pedagogico*⁵ e i *metodi di narrazione e scrittura autobiografica*⁶ che possono essere sviluppati nei contesti di vita personale e professionale.

Durante lo studio si sono inoltre svolte riflessioni, al fine di indagare come la questione del dialogo intergenerazionale fosse connessa alle dinamiche di sviluppo delle *memorie delle comunità*⁷, alla cura delle *memorie autobiografiche*, collettive, individuali, pubbliche; costrutti che si intersecano con i meccanismi di costruzione di identità, appartenenze, e che possono influenzare l'inclusione sociale delle persone e la coesione delle comunità stesse.

Sono state inoltre evidenziate alcune criticità oggi esistenti e che riguardano le memorie collettive e la fragilità dei legami tra generazioni nel contesto contemporaneo, poiché è partendo da queste riflessioni che si possono pensare percorsi di *public history of education*⁸ in biblioteca finalizzati a coinvolgere maggiormente giovani e anziani, per «prendersi cura delle memorie» e finalizzati a rafforzare il dialogo tra generazioni diverse. Una particolare riflessione è stata posta infine sui nuovi profili professionali,

³ F. Togni, *Come valutare le biografie professionali? L'importanza formativa e educativa delle Narrative Skills nei contesti professionali*, in «Quaderni di Economia del Lavoro», 2020, n. 112, pp. 199-214; F. Togni, *Quando le parole fanno le professioni*, in G. Del Gobbo, P. Federighi, *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri, e approfondimenti per una tassonomia*, Firenze, Editpress, 2021, pp. 229-249.

⁴ Cfr. G. Galeotti, *I saperi dell'agire. La valorizzazione educativa delle competenze locali per la gestione ambientale*, Roma, Aracne, 2015; G. Del Gobbo, G. Galeotti, G. Esposito, *Intergenerational education for social inclusion and solidarity: the case study of the EU funded project "Connecting Generation"*, in Ł. Tomczyk, A. Klimczuk (Eds.), *Selected contemporary Challenges of Ageing Policy*, Cracovia, Uniwersytet Pedagogiczny Krakowie, 2017, pp. 149-187; L. Borghi, *Percorrimenti del concetto di comunità educante nella Pedagogia del Novecento*, in V. Gaudiello, V.E. Aloia (a cura di), *Educazione. Dove. Atti del Congresso Internazionale La società educante. Tesi a confronto sul futuro dell'educazione*, Napoli, Ferraro, 1979, pp. 57-70.

⁵ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020.

⁶ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996; D. Demetrio, *Green Autobiography. La natura è un racconto interiore*, Arezzo, Booksalad, 2015; C. Benelli, *La memoria autobiografica come patrimonio di comunità*, in G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 65-75; C. Benelli, *Raccontare Comunità. La funzione formativa della memoria sociale*, Milano, Unicopli, 2020.

⁷ C. Benelli C., *La memoria autobiografica come patrimonio di comunità*, cit.

⁸ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 41-53.

ancora poco studiati, ma che si vanno formando e sono quelli dei bibliotecari *biografi di comunità*⁹ o i *bibliotecari di comunità*. Elementi ancora poco esplorati che meriterebbero ulteriori e specifiche ricerche.

4. Metodi d'intervento utilizzati e strumenti di ricerca autobiografici

Durante il percorso sono stati sperimentati metodi qualitativi di lavoro molto efficaci, dove la dimensione della cura e l'attenzione alle proprie emozioni, ai paesaggi dell'anima, sono diventati parte integrante dei metodi stessi. Questa attenzione alle proprie emozioni e vissuti propri del metodo autobiografico, insieme alle pratiche narrative adottate, hanno un grande potenziale di sviluppo per la professione bibliotecaria, che non può che esserne arricchita. Esse aprono a un percorso di introspezione e a una postura di ricerca che non sono disorientanti, ma anzi, supportati dai metodi, i professionisti della cura, appartenenti anche all'ambito culturale, possono maturare nuove consapevolezze, comprendere meglio i cambiamenti sociali, accogliere alterità, definire nuove modalità di intervento.

I metodi di analisi applicati hanno permesso di organizzare e restituire dati complessi in forme più comprensibili e qualitativamente attendibili.

Un'indagine di tipo osservativo-esplorativo è stata svolta per approfondire e conoscere comportamenti, opinioni, atteggiamenti, dei soggetti intervistati, riguardo le dinamiche del fenomeno oggetto d'indagine, per osservarne criticità e capire se dalle interviste potevano emergere utili categorie di analisi.

Le metodologie qualitative principali utilizzate sono state: interviste narrative, interviste qualitative semi-strutturate e mediate attraverso tecniche proiettive-metaforiche, con immagini fotografiche (*Photolangage*®)¹⁰, colloqui individuali, *counter narratives*¹¹, metodi autobiografici e di auto-osservazione professionale.

Le interviste biografico-narrative¹² hanno permesso agli intervistati di:

- riflettere e organizzare il flusso degli eventi dando un senso, una direzione;

⁹ C. Benelli (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Milano, Unicopli, 2013.

¹⁰ Cfr. A. Baptiste, C. Belisle, *Photolangage: Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Paris, Les Éditions d'Organization, 1991

¹¹ Cfr. V. Boix Mansilla, A.V. Jackson, *Educating for global competence. Preparing our youth to engage the world*, New York, Asia Society, 2011; V. Boix Mansilla, *How to be a global thinker*, in «Educational Leadership», 2017, n. 74, pp. 10-16.

¹² R. Atkinson (1998), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.

- contribuire alla produzione, riproduzione, comunicazione;
- consentire all'intervistato di rielaborare i propri vissuti, attribuendo un significato.

La narrazione ha reso visibili anche agli intervistati stessi dinamiche, concetti, idee, riguardo la loro vita personale e professionale e ha reso fruibile e visibile riflessioni e conoscenze concrete, sull'argomento oggetto di indagine, rimaste sopite¹³.

L'obiettivo finale è stato quello, quindi, di comprendere in profondità il focus della ricerca e di analizzarne in modo qualitativo le specificità.

La direttività è stata minima, per consentire di raccogliere dati anche non previsti, utili nella fase esplorativa.

I metodi narrativi biografici sono stati impiegati per capire il vissuto delle persone coinvolte nella ricerca, non solo *storie di vita*¹⁴ ma *racconti di vita* dove è centrale la ricostruzione di un evento attraverso il punto di vista, i valori, le emozioni vissute, le opinioni personali.

I criteri di scelta degli intervistati sono stati orientati verso testimoni esperti, rappresentativi di categorie sociali, come docenti, oppure figure appartenenti a gruppi associativi significativi del territorio (anziani del circolo di lettura e della sezione soci Coop), sono stati ascoltati in colloqui di *reference* anche studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado, singoli cittadini e utenti della biblioteca.

Il piano di rilevazione si è avvalso di vari strumenti che hanno permesso di sondarne l'efficacia rispetto al contesto professionale e al fenomeno oggetto di indagine.

Le attività di raccolta dati e analisi sono state svolte nel corso di circa dodici mesi. I dati sono stati analizzati ed elaborati con report qualitativi classici, categorie di analisi e uso di software dedicati, come *Qualitative Content Analysis* (QCAmap).

5. Risultati della ricerca

Applicando tali metodi nel contesto lavorativo, si sono osservati alcuni risultati interessanti:

¹³ G. Pineau, J.L. Le Grand, *Le storie di vita*, Milano, Guerini, 2003 (ed. orig. 2002).

¹⁴ Cfr. C. Saraceno, M. Olagnero, *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, Roma, Carocci, 1993; C. Benelli, *Introduzione. Mnemon e la cura delle storie di vita*, in Ead. (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Milano, Unicopli, 2013, pp. 15-25; G. Del Gobbo, C. Benelli, *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*, Pisa, Pacini Editore, 2016.

- l'introduzione di nuove metodologie didattiche rivolte alle scuole, come le counter narratives per connetterle al variegato mondo dei libri, degli albi illustrati, dei libri fotografici e altre fonti documentarie per far ascoltare ai ragazzi le voci degli ultimi della Terra e pensare nuovi percorsi per sviluppare il pensiero critico, alimentare dibattiti e thinking routine, fare educazione alla lettura e alla cittadinanza;
- la distanza tra le generazioni, osservata nelle esperienze condotte in biblioteca e a scuola, ha mostrato l'esistenza reale di biografie interrotte, bambini figli di migranti, orfani di storie, che non hanno qui figure parentali che possono loro raccontare le storie di famiglia, narrare di avventure e di pericoli, di legami con i simboli culturali e del territorio;
- si registra l'assenza quasi totale di occasioni di incontro tra generazioni, di luoghi collettivi, pubblici, che possano permettere una condivisione più ampia di storie di vita, storie familiari, riflessioni sui ricordi e le emozioni suscitate;
- con i laboratori intergenerazionali si è osservato che le biblioteche possono offrire spazi di incontro, dove sperimentare nuove occasioni per stare insieme tra generazioni diverse, allargando il contesto riflessivo oltre la famiglia di origine, alle persone anziane del territorio, ai genitori, ai bambini e ai ragazzi, così che sia promossa in modo più evidente la solidarietà intergenerazionale, il dialogo e lo scambio tra generazioni e culture diverse.

Quello che emerge da queste sperimentazioni ed esperienza di studio in biblioteca è che ci sia effettivamente una diffusa e scarsa conoscenza nella popolazione di cosa significano davvero i termini di dialogo intergenerazionale e di legame intergenerazionale; non c'è un dibattito sufficiente, a scuola, nelle istituzioni pubbliche, nei contesti familiari, sull'educazione intergenerazionale e sulle dinamiche evolutive e quotidiane del rapporto tra generazioni. Non viene dato valore sociale a questo tipo di pratiche che sono state scoraggiate ulteriormente a seguito della pandemia. Inoltre si conferma l'esistenza, già emersa peraltro in altre ricerche, di reciproci stereotipi diffusi, rafforzati dalla distanza esistente nella esperienza di vita quotidiana, percepita sia da parte degli anziani che delle nuove generazioni¹⁵.

¹⁵ B. Baschiera, R. Deluigi, E. Luppi, *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà tra le generazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2014; G. Del Gobbo, G. Galeotti, G. Esposito, *Intergenerational education for social inclusion and solidarity: the case study of the EU funded project "Connecting Generation"*, cit.

L'isolamento reciproco delle generazioni, aggravato negli ultimi anni, sta generando delle *rotture biografiche* in entrambi i fronti e servono con urgenza azioni di intervento, da parte delle istituzioni, e quindi anche delle biblioteche, per *salvare le memorie*, come: documentare e attivare progetti intergenerazionali con il territorio, garantire spazi di confronto e incontro dove bambini, ragazzi e anziani possano fare esperienze *del fare insieme*, dove si esercitino le forme del racconto autobiografico, la narrazione orale, il dialogo, la conversazione, l'ascolto.

Nuove figure professionali, come i bibliotecari *biografi di comunità*, possono acquisire strumenti e metodi autobiografici, competenze nuove utili per *prendersi cura* delle memorie autobiografiche e interagire con circoli di lettura, circoli autobiografici, condurre gruppi, sviluppare in biblioteca incontri dedicati alla scrittura autobiografica, evidenziandone i benefici per la vita personale e professionale, costruire *patti autobiografici*.

Nelle interviste fatte ai bambini e agli adulti emerge, infine, la carenza in famiglia di figure mentori narratrici (spesso i nonni sono ancora al lavoro), in grado di narrare le *storie familiari* ai bambini, così importanti per la crescita e lo sviluppo del Sé. I bambini, soprattutto quelli che necessitano di una maggiore attenzione, deprivati di storie, sono a rischio di *povertà narrativa* oltreché educativa, e potrebbero beneficiare di queste importanti occasioni e relazioni extrafamiliari, offerte dalle biblioteche, come laboratori, camminate intergenerazionali, e altre situazioni che sono state sperimentate.

In questi contesti durante la ricerca si sono osservati comportamenti reciproci di attenzione e cura tra anziani e bambini molto interessanti, spazi educativi dove si è potuto interagire liberamente e in modo creativo, e dove si è osservata una valorizzazione del potenziale formativo e pedagogico che ogni narrazione autobiografica riveste per ogni individuo, per aiutarlo a ritessere connessioni biografiche interrotte, comprendere se stesso, gli altri, il mondo.

6. Riflessioni a margine

A livello personale, tutto il percorso di studio fatto ha prodotto, in chi scrive, significative riflessioni riguardanti la propria vita personale e professionale. I metodi narrativi e autobiografici (*approcci micropedagogici, script autobiografici e professionali, diari auto-osservativi, auto-interviste, mappe e geografie professionali, green autobiography, storie di vita, scritture familiari, memoir, memorie generazionali, counter narratives*, ecc.), applicati in senso più ampio all'ambito bibliotecario, aprono nuovi scenari che riguardano la professione stessa: delineano meglio nuove

competenze, i contorni e il ruolo di emergenti figure professionali, come i *bibliotecari-biografi di comunità* o i *bibliotecari di comunità*; alimentano nuove riflessioni su cosa vuol dire davvero *prendersi cura* dei lettori e delle loro memorie. Fanno emergere il valore sociale e formativo rivolto alla comunità, del *prendersi cura* delle storie degli altri, in un'ottica tesa a ritessere connessioni tra il patrimonio documentario, le comunità e i processi storici e culturali del territorio, *riparare* legami fragili o interrotti, costruire occasioni e spazi sociali istituzionali per condividere identità, memorie e nuove appartenenze, tra generazioni.

Ogni materia approfondita e per le quali ringrazio ogni docente ha prodotto un arricchimento e permesso di capire meglio la complessità del contesto e la relazione che questo ha con le emozioni e altri aspetti del Sé. L'importanza di *prendersi cura* di se stessi, osservare i dettagli attraverso *micro-ingrandimenti*, imparare ad auto-osservarsi, fare ricerca nel quotidiano, sono insegnamenti che porterò con me.

Il progetto *Generazioni* fatto in biblioteca ha ricevuto nel mese di luglio la menzione speciale del prestigioso *Premio Maria A. Benante 2023* promosso dall'Associazione Italiana Biblioteche, che premia ogni anno i progetti più innovativi in ambito bibliotecario «con finalità di inclusione nelle sue diverse declinazioni nell'ambito di biblioteche di qualunque natura e tipologia, finalizzati a valorizzarne il ruolo sociale e culturale e la dimensione inclusiva»¹⁶.

Inoltre, è in fase di realizzazione un altro aspetto del progetto al quale tengo molto e che all'inizio del percorso era solo un'idea: *La panchina del racconto*. Si tratta di una panchina speciale, che sarà posizionata in due parchi pubblici dove sono state effettuate le ricerche e che servirà alle generazioni per incontrarsi e raccontarsi; la panchina avrà un'installazione con rimando al web per raccontare alla comunità, in modo semplice, la ricerca e l'importanza di dialogare tra generazioni, per trarre dalle *storie di vita* reciproci e preziosi insegnamenti, collegamenti, specchi sui quali riflettersi per capire, amare, agire.

In conclusione, i bibliotecari e le istituzioni come le biblioteche hanno l'opportunità strategica e il dovere di promuovere e alimentare questi *spazi di cura* delle memorie della comunità. Ciò significa promuovere maggiormente nelle scuole una pedagogia narrativa attiva¹⁷ e occasioni di dialogo tra generazioni, per creare e conservare le memorie collettive, costruire nei territori, fisici e virtuali, una memoria storica che sia

¹⁶ Premio Maria A. Benante, 3^a edizione, Bando 2023, in < <https://www.aib.it/notizie/bando-2023/> > (12/24).

¹⁷ Cfr. C. Bartoli, *La pedagogia narrativa a scuola. Pensiero narrativo, emozioni, creatività*, Monte San Vito (AN), Gruppo Editoriale Raffaello, 2020.

strumentale agli individui per operare scelte, creare nessi significativi tra presente e passato, alimentare le speranze delle giovani generazioni e le loro scelte «verso cosa portare nel futuro oppure no»¹⁸.

Bibliografia

- R. Atkinson (1998), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 41-53.
- A. Baptiste, C. Belisle, *Photolangage: Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Paris, Les Éditions d'Organization, 1991
- C. Bartoli, *La pedagogia narrativa a scuola. Pensiero narrativo, emozioni, creatività*, Monte San Vito (AN), Gruppo Editoriale Raffaello, 2020.
- B. Baschiera, *La dimensione formativa e generativa dello scambio intergenerazionale*, in «*Studium Educationis*», XII (2011), n. 1, pp. 103-115.
- B. Baschiera, R. Deluigi, E. Luppi, *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà tra le generazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- C. Benelli (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Milano, Unicopli, 2013.
- C. Benelli, *Introduzione. Mnemon e la cura delle storie di vita*, in Ead. (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Milano, Unicopli, 2013, pp. 15-25.
- C. Benelli, *La memoria autobiografica come patrimonio di comunità*, in G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 65-75.
- C. Benelli, *Raccontare Comunità. La funzione formativa della memoria sociale*, Milano, Unicopli, 2020.
- V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Bologna, CLUEB, 2006.
- V. Boix Mansilla, *How to be a global thinker*, in «*Educational Leadership*», 2017, n. 74, pp. 10-16.
- V. Boix Mansilla, A. V. Jackson, *Educating for global competence. Preparing our youth to engage the world*, New York, Asia Society, 2011.

¹⁸ P. Jedlowski, *Sulla memoria storica*, versione allargata a scopi didattici di un testo dal titolo *Memoria storica* scritto per il volume *Parole per il XXI secolo della Fondazione Enciclopedia Treccani*, Roma, 2020, p. 16.

- L. Borghi, *Percorrimenti del concetto di comunità educante nella Pedagogia del Novecento*, in V. Gaudiello, V.E. Aloia (a cura di), *Educazione. Dove. Atti del Congresso Internazionale La società educante. Tesi a confronto sul futuro dell'educazione*, Napoli, Ferraro, 1979, pp. 57-70.
- G. Del Gobbo, C. Benelli, *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*, Pisa, Pacini Editore, 2016.
- G. Del Gobbo, G. Galeotti, G. Esposito, *Intergenerational education for social inclusion and solidarity: the case study of the EU funded project "Connecting Generation"*, in Ł. Tomczyk, A. Klimczuk (Eds.), *Selected contemporary Challenges of Ageing Policy*, Cracovia, Uniwersytet Pedagogiczny Krakowie, 2017, pp. 149-187.
- G. Del Gobbo, P. Federighi, *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri, e approfondimenti per una tassonomia*, Firenze, Editpress, 2021.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020.
- D. Demetrio, *Green Autobiography. La natura è un racconto interiore*, Arezzo, Booksalad, 2015.
- G. Galeotti, *I saperi dell'agire. La valorizzazione educativa delle competenze locali per la gestione ambientale*, Aracne, Roma, 2015.
- P. Jedlowski, *Sulla memoria storica*, in *Parole per il XXI secolo della Fondazione Enciclopedia Treccani*, Roma, 2020.
- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006.
- L. Mortari, *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*, in V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Bologna, CLUEB, 2006, pp. 59-83.
- L. Mortari, *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2019.
- G. Pineau, J.L. Le Grand, *Le storie di vita*, Milano, Guerini, 2003 (ed. orig. 2002).
- C. Saraceno, M. Olagnero, *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, Roma, Carocci, 1993.
- F. Togni, *Come valutare le biografie professionali? L'importanza formativa e educativa delle Narrative Skills nei contesti professionali*, in «Quaderni di Economia del Lavoro», 2020, n. 112, pp. 199-214.
- F. Togni, *Quando le parole fanno le professioni*, in G. Del Gobbo, P. Federighi, *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri, e approfondimenti per una tassonomia*, Firenze, Editpress, 2021, pp. 229-249.

Il facilitatore nel gruppo di scrittura autobiografica

Lisa Bellini

1. Introduzione

Intraprendere questo percorso di master è stato spinto dal bisogno di acquisire nuove competenze, professionali e personali sul tema della scrittura autobiografica. La scrittura è stata per la mia esistenza un'ancora di salvezza, da quando ho iniziato a tenere un diario quotidiano per definire le forti emozioni che mi prendevano a scuola, con svenimenti improvvisi. Lo scrivere per me è stato un atto di cura, nel momento che descrivevo il quotidiano, le giornate vissute, i pensieri si scioglievano sulla carta, prendendo forma e significato, allontanando quella sensazione di disagio. Nell'intimo raccoglimento della scrittura, il silenzio si espande, dona luce e colori con nuovi orizzonti di senso. A partire dalla mia esperienza vissuta e dal percorso di studi pedagogici universitari, ho scelto il tema del facilitatore nel gruppo di scrittura autobiografica per mettere a frutto la mia frequentazione di gruppi di lettura, in particolare il gruppo di biblioterapia, che frequento da diversi anni, presso la biblioteca comunale di Pisa. Il libro, come dispositivo formativo, in ambito di educazione degli adulti, facilita la discussione fra i partecipanti, i protagonisti dei romanzi sono l'aggancio naturale che permettono di raccontare storie, tracce di vissuti personali, ascoltare le storie degli altri, sviluppa l'empatia e l'ascolto attivo, rispettando l'altro, senza interrompere il flusso di emozioni che circola durante la discussione nel gruppo. Inserire in questo percorso, un laboratorio di scrittura autobiografica, attraverso l'utilizzo delle carte stimolo, che in base al tema scelto permette di scrivere la storia personale, in silenzio nel proprio intimo, è stato apprezzato dal gruppo e a permesso di sperimentarsi nella scrittura, e di lasciare una traccia scritta del passaggio in questo mondo, come viandanti alla ricerca del passato, per comprendere il presente e sviluppare una forma di resilienza del futuro. In ambito professionale, vorrei condurre e creare gruppi di scrittura autobiografica, come facilitatore nell'apprendimento, in educazione degli adulti.

2. L'educazione degli adulti: dimensioni e significati

L'educazione degli adulti racchiude un campo di innumerevoli dimensioni e implicazioni. Per definire l'incontro tra educazione e l'età adulta, è necessario servirsi della nozione di cambiamento, che racchiude, le molteplici situazioni delle forme di apprendimento durante tutto l'arco della vita. Il cambiamento può invadere il mondo della conoscenza, come apprendimento cognitivo: comportamenti, valori, saperi, quanto il mondo degli affetti: apprendimento emotivo, modalità nel convivere, amare. Il cambiamento come generatore di apprendimento e, se profondo, può suscitare nel soggetto in formazione cambiamenti mentali, trasformativi, della propria rappresentazione nella comunità e nel mondo. In questo contesto ci sono innumerevoli esperienze di educazione, luoghi di confronto, circoli di studio e mondi alternativi alle aule, dove pratiche di teatro, meditazione, yoga e autobiografia, vanno a braccetto con i miti, il viaggio, lo straniero e il vagabondare, per una continua ricerca di senso e una creazione di valore, nella speranza di lasciare una testimonianza di noi stessi, della nostra vita di passaggio, in questo mondo. Raccogliere i frutti dei semi che abbiamo coltivato durante tutta la nostra esistenza, e depositarli in uno scrigno. Curare la parte della nostra vita, il *saper vivere*, l'*arte di vivere*, diviene sempre più necessario, per contrastare il degrado della qualità sotto il regno del calcolo e della quantità, nella meccanizzazione nella quale l'essere umano, viene trattato come un oggetto, nell'accelerazione generale. Attraverso l'autobiografia, questa costruzione di una nuova umanità può compiersi, attraverso l'introspezione, la cura delle parole e il rallentare in una dimensione di tempo, vicina all'anima, forse al *daimon*, che possiamo riscoprire in una buona pratica meditativa di scrittura autobiografica. La teoria della ghianda, describe Hillman, nel suo testo *Il codice dell'anima*, l'immagine della ghianda, seppur piccola, contiene il seme dell'anima della quercia, ciascuno di noi, possiede in sé, l'essenza di ciò che è destinato a essere. Questa può essere la massima realizzazione del soggetto, che scopre nel corso della sua esistenza, la sua vocazione di essere nel mondo. La relazione tra educazione e l'età adulta viene declinata a tre macro-dimensioni:

- la dimensione dell'*Educazione Permanente* (*lifelong learning*);
- la dimensione dell'*Educazione degli adulti*, che include l'educazione professionale, filosofica, religiosa, politico civile;
- la dimensione dell'*Educazione in età adulta*, sul piano fenomenologico ed esistenziale, che racchiude quelle dimensioni, nel corso del quale il soggetto entrato nella vita adulta, impara dalla propria vita in particolare, un momento in cui il soggetto apprende da se stesso,

per i propri più intimi bisogni, affettivi, spirituali, intellettuali. Questo tipo di apprendimento viene definito da Duccio Demetrio, apprendimento autobiografico. L'esperienza, che l'individuo si è costruito con le sue forze, e quella data dal destino, si trasforma in un libro, dove il soggetto attinge, alimentando di nuove pagine e nuovi percorsi mentali, quali l'introspezione, la rimembranza o retrospezione.

L'educarsi nei diversi ambiti, come il lavoro, la famiglia, le relazioni amicali, sociali, nel tempo libero, genera benefici, piaceri, solleva da malesseri, che soltanto l'educazione può risolvere. L'esperienza nel soggetto adulto, ha una valenza pedagogica, quando sia portatrice di cambiamento, nel breve o lungo periodo. Il percorso introspettivo viene valorizzato dallo sguardo autobiografico che considera la vita trascorsa come un viaggio costellato di eventi educativi. L'Educazione in età adulta utilizza il concetto di cambiamento, per definire, i momenti e gli eventi, che conducono il soggetto, a riconoscere, che la propria vita, è come un libro di testo, dal quale trarre indicazioni, come una fonte di ispirazione. In questo contesto pedagogico, nell'educazione adulta, si colloca il facilitatore, all'interno del gruppo, circoli di scrittura autobiografica, di lettura e biblioterapia. Questi sono alcuni esempi, dove è possibile per il facilitatore strutturare un intervento, raccogliendo i bisogni del gruppo, attraverso l'intervista e il colloquio, per affrontare temi di interesse comune, con lo scambio di idee e opinioni, con il fine di favorire un approfondimento dei temi trattati e mettere in campo azioni con dispositivi formativi, quali il libro, le carte di scrittura autobiografica, la poesia e la pittura, quali strumenti di rappresentazione del mondo esteriore e di quello soprattutto interiore. Il progetto *My Life in Europe* è un progetto europeo che fa parte del progetto Erasmus + per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche, che risponde all'esigenza della Comunità europea di ampliare le conoscenze, di educatori, formatori, che si prendono cura di adulti discenti attraverso tecniche innovative, per supportare l'apprendimento permanente e la formazione. Il progetto trae ispirazione, oltre che dagli studi e dalle ricerche specifiche da un'esperienza realizzata all'interno di una struttura RSA (Residenza Sanitaria) gestita dal Comune di Santa Croce sull'Arno, durante la quale operatori specializzati hanno raccolto storie di vita degli anziani.

Il gioco è uno strumento di facile utilizzo, utile per introdurre un percorso di scrittura autobiografica in qualsiasi percorso educativo non formale. Lo strumento finale del progetto è un gioco con le carte (digitale e cartaceo) ispirato dal gioco di Duccio Demetrio *Il gioco della vita*, con 64 carte stimolo. Ciascuna carta è caratterizzata da un'immagine e una

parola, individualmente e in gruppo, ciascun partecipante, dopo aver osservato la carta proposta, con l'aiuto di un facilitatore, può scrivere un episodio della sua vita. Nella versione digitale, ciascun scritto viene riportato una sequenza cronologica della propria autobiografia, che può essere stampata in formato .pdf. L'esperienza di tirocinio svolta è stata suddivisa in modalità individuale e gruppale. Attraverso la registrazione al link dedicato al progetto, è possibile, con *username* e *password* personale, iniziare a giocare con le carte stimolo e scrivere sul *web* la propria narrazione, costruendo un viaggio della propria esperienza di memorie e racconti personali, suscitando ricordi episodi, nascosti che prendono vita. Utilizzando tutte le 64 carte viene intrapreso un viaggio, profondo e utile, per ricollocare la propria esistenza nel presente. La modalità in gruppo è stata svolta presso la biblioteca di Santa Croce sull'Arno (PI) con la referente Grazia Chiarini, utilizzando la versione digitale, con il pc o lo smartphone, le carte stimolo e la narrazione scritta online, con la possibilità di condividere con gli altri il proprio testo, libero e senza giudizio da parte del gruppo. Inoltre una parte è stata sperimentata, nel gruppo di biblioterapia, un gruppo costituito da donne di fascia di età compresa tra 45-70 anni, che utilizzano il libro come dispositivo educativo, *libro stimolo*, per confrontarsi con temi, quali la famiglia, il viaggio, l'amore, l'amicizia, ecc., un gruppo già abituato al confronto, la discussione e il dibattito non giudicante. Sono stati effettuati incontri introduttivi sulla modalità del gioco con le carte e scelte carte a tema, quali la famiglia, i giochi d'infanzia, il significato del nome, creando incontri paralleli, alle letture del libro. È stata poi sperimentata una nuova modalità di utilizzo delle carte, prima della discussione del libro, viene proposta una carta stimolo, per esempio con la poesia e la gioia, per facilitare l'ingresso nella riflessione personale. Temi delle carte, che possono essere scelti, di volta in volta, in modo creativo e abbinati al libro proposto in quel momento. Questa ultima modalità è in continuo divenire ed è ancora in corso nel gruppo di biblioterapia, si tratta di una buona pratica, che può essere adattata, arricchita di stimoli nuovi, come la lettura di una poesia, la creazione di una poesia personale, un quadro, la creazione di un disegno. Anche il gruppo della biblioteca di Santa Croce sull'Arno è in corso con un nuovo laboratorio di scrittura autobiografica, sia in modalità digitale che in modalità gruppale.

3. Laboratorio di narrazione

Il laboratorio di narrazione *Viaggiando nella vita* è una raccolta di scritti che sono stati creati nel laboratorio di scrittura autobiografica, nel quale è stato sperimentato il gioco del progetto europeo *My Life in Europe*, con

varie modalità: online a distanza, online in presenza e in forma cartacea. Gli incontri sono iniziati il 14 settembre e terminati il 26 ottobre 2022, con cadenza settimanale, sono state utilizzate le prime sedici carte del mazzo di 64 carte¹. I membri del gruppo, con spirito di collaborazione, con entusiasmo, sensibilità hanno partecipato al laboratorio, lasciando sulla carta o al computer, in presenza o a distanza, ricordi di esperienze profonde. Le narrazioni sono salvate all'interno di una cartella del gioco e con il consenso dei partecipanti sono state pubblicate sul sito ufficiale di *My Life in Europe*, nella sezione pubblicazioni. In allegato ci sono alcune trascrizioni di scrittura autobiografica collegate alle carte stimolo presentate durante il laboratorio. Il gruppo ha espresso la volontà di continuare il laboratorio, questo denota un bisogno di confronto e di espressione di sé. Nell'esperienza svolta, la registrazione al gioco online ha presentato una certa difficoltà tra i partecipanti, che sono di diversa età, nel recuperare la *password* (non di facile inserimento per la forma alfanumerica), ritenuta di complessa memorizzazione. Prima di iniziare il laboratorio, oltre alla registrazione sul sito, è importante fare incontri introduttivi con i partecipanti, per illustrare le modalità di accesso digitale, lo scorrere delle carte per prendere familiarità con le immagini e le modalità di scrittura. La restituzione dello scritto, da parte dei partecipanti, è facoltativa, credo che sia importante sollecitare questa condivisione, per educare, nei partecipanti, l'ascolto delle storie narrate e sviluppare così nel soggetto empatia e apprendimento di un lessico arricchito di nuove sfumature. I ricordi che vengono scritti, attraverso la scrittura autobiografica, permettono di creare un senso di benessere, nel momento in cui vengono esplicitati su carta, mantengono la concentrazione e allenano la memoria. Inoltre, sul sito del progetto è possibile scaricare gratuitamente il manuale per facilitatori. Tutte le risorse sono disponibili gratuitamente, nell'ottica della condivisione di buone pratiche, di un processo che è in continuo divenire, con nuove esperienze di laboratorio di scrittura autobiografica.

Questo percorso di tirocinio e di master ha avuto una ricaduta importante sul mio percorso professionale, ho sperimentato il laboratorio di scrittura autobiografica con le carte, in prima persona, sia in modalità online, a distanza che in presenza, in biblioteca, tessendo, con l'aiuto delle carte stimolo la mia personale autobiografia e ho avuto l'opportunità di sperimentare il laboratorio anche in contesti di gruppi di lettura in biblioteca.

¹ Dal seguente link è possibile scaricare le carte del gioco, con le immagini e la sollecitazione per la scrittura: <https://anthologydigitalpublishing.it/wp-content/uploads/2025/01/Bellini_Le_64_carte_My_Life_in_Europe.pdf>.

4. L'autobiografia come cura di sé

La scrittura è stata un'ancora di salvezza, da quando ho iniziato a tenere un diario quotidiano per definire le forti emozioni che mi prendevano a scuola e che mi provocavano svenimenti improvvisi. Lo scrivere per me è stato un atto di cura verso me stessa: nel momento in cui descrivevo il quotidiano, le giornate vissute, i pensieri si scioglievano sulla carta, prendendo forma e significato, allontanando quella sensazione di disagio che avevo provato. Nell'intimo raccoglimento della scrittura, il silenzio si espande, dona luce e colori con nuovi orizzonti di senso. È stato questo vissuto, che mi ha fatto decidere di intraprendere il percorso di studio sulla scrittura autobiografica. Sperimentare un laboratorio in presenza e a distanza sul gioco delle carte del progetto *My Life in Europe* in prima persona mi ha permesso di acquisire strumenti, le carte da gioco, il manuale per i facilitatori, il *kit* scaricabile gratuitamente on line, da utilizzare con adulti in altre esperienze formative, per esempio in gruppi di lettura. La flessibilità del gioco può essere associato con altre pratiche narrative, come la poesia, la biblioterapia e la pittura. Questo percorso è un punto di partenza, non di arrivo. In me è iniziata una ricerca di approfondimento di metodi e sperimentazioni autobiografiche, che mi permetteranno una crescita, sia personale, intima con il mio vissuto, memorie e ricordi, sia professionale, dove gli strumenti acquisiti saranno il mio bagaglio, la cassetta degli attrezzi, nella professione pedagogica di cura. Le competenze per la vita, che ho messo in gioco, sono il tracciare, come trame, attraverso l'utilizzo delle carte stimolo, in prima persona il metodo autobiografico, dato che il gioco delle carte è flessibile, è possibile modellare questa tecnica autobiografica, con altri stimoli, per esempio la poesia, la pittura, la visione di film. Nel percorso del master ho creato la mia mappa professionale, ho intervistato la responsabile della biblioteca di Cascina (PI), sulla cura in educazione, in un contesto di comunità educante, ho sviluppato una certa sensibilità sul tema, un *imprinting* che sarà la bussola delle mie scelte professionali future.

Bibliografia

- V. Boffo, *Confini educativi: per una cura delle transizioni in Alta Formazione*, in P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze, Firenze University Press, pp. 43-60.
- D. Demetrio, *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- D. Demetrio, *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Milano, Guerini e Associati, 1999.

- D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma, Laterza, 2003.
- P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*, Napoli, Liguori, 1994.
- J. Hilman, *Il codice dell'anima*, Milano, Adelphi, 1996.
- M.S. Knowles, F.H. III Elwood, A.S. Richard, *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, Londra, Routledge, 2014.
- E. Morin, *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- My Life in Europe, Paper kit*, in <<https://www.mylifeineurope.nkey.it/paperkit/>>, kit del gioco da scaricare e utilizzare in formato cartaceo.
- My Life in Europe, Manuale*, in <<https://www.mylifeineurope.nkey.it/manuale/>>, manuale del gioco per facilitatori.

Narrazioni, comunità, *employability*: turismo esperienziale per lo sviluppo sostenibile

Tessa Della Lunga

1. Introduzione

Lo sviluppo di competenze professionali per rispondere alla complessità attuale del mercato del lavoro è strettamente connesso al tema della sostenibilità, metacognizione e consapevolezza del proprio percorso di apprendimento da parte del soggetto in formazione: attiva un processo di trasformazione finalizzato all'*employability*.

Il tema di ricerca scelto per la tesi ha preso spunto dagli argomenti trattati nel master.

In particolare, si è andato ad approfondire l'utilizzo del metodo di narrazione autobiografica per attivare cambiamenti trasformativi nei soggetti in formazione e sviluppo di competenze professionali, tali da rispondere alle sfide del nuovo mercato del lavoro, che richiede capacità di adattamento alla complessità e resilienza.

Il metodo autobiografico permette di far emergere nel soggetto la metacognizione, la consapevolezza dell'importanza di imparare a imparare per tutto l'arco della vita, in un'ottica di *lifelong learning*. La scelta del tema della tesi è scaturita anche dall'esigenza professionale di approfondire aspetti legati al costrutto di comunità educante, valorizzazione artistica del territorio, *employability* e sviluppo sostenibile.

La metodologia autobiografica è professionalizzante in ambito *project based learning*.

La centralità della tematica dello sviluppo professionale attraverso il metodo autobiografico e narrativo ha consentito una rilettura in chiave meta-riflessiva di attività che vengono svolte all'interno del contesto lavorativo.

Il bisogno personale che ha portato a individuare il tema della tesi è legato alla necessità di acquisizione di competenze e alla valorizzazione del turismo esperienziale, tendenza strettamente connessa al concetto di sviluppo sostenibile, tutela del paesaggio e valorizzazione del territorio.

Il metodo di narrazione autobiografica, presentato nel master, contribuisce alla presa di coscienza da parte del soggetto di sviluppare competenze professionali che possano condurre a migliorare la propria situazione lavorativa o a trovare occupazione, per contribuire al progresso della società, in un'ottica di sviluppo sostenibile.

Le motivazioni che mi hanno portata a intraprendere il master sono state sia di natura personale, che professionale. Alla base c'è un bisogno di formazione e la necessità di implementare e accrescere competenze di area generale e di indirizzo, attraverso la guida dei docenti altamente qualificati del master.

2. Narrazioni autobiografiche, ecologie narrative e innovazione

Le narrazioni autobiografiche e le ecologie narrative attivano processi di significazione e metacognizione, che inducono processi trasformativi e cambiamenti significativi a livello micro, meso, macro e mega.

Le narrazioni fanno emergere i bisogni latenti dell'individuo e attivano empatia attraverso un processo relazionale. L'attivazione dei neuroni a specchio, il sentire interiormente una dimensione esterna, consente di cogliere, interpretare, soddisfare i bisogni, dando nuova linfa vitale alla persona.

L'attenzione empatica è un concetto che implica una dimensione valoriale, una comunicazione coerente e contingente attivabile attraverso la metodologia autobiografica e le pratiche di narrazione.

La responsabilità civile legata all'agire crea le condizioni per attuare e portare avanti azioni attraverso la competenza.

Il senso del narrarsi e del narrare è importante per riconoscere se i bisogni sono stati soddisfatti e se il destinatario ha ricevuto un'azione efficace ed efficiente tale da apportare trasformazioni rilevanti a diversi livelli.

L'azione educativa di *empowerment* è assimilabile a un processo dell'azione sociale, attraverso il quale vengono acquisite competenze capaci di cambiare l'ambiente sociale.

Rilevante è la dimensione operativa, relazionale e dialogica, conoscitivo-trasformativa e valoriale.

Una comunità che porta avanti progetti di valorizzazione del proprio patrimonio culturale immateriale contribuisce allo sviluppo sostenibile, all'*empowerment*.

Le narrazioni contribuiscono in maniera sostanziale ad attivare e consolidare il processo di creazione di significati che una comunità esprime e contemporaneamente la rafforza, con una relazione dialogica, con l'azione concreta dei suoi membri nell'ambiente in cui vivono e di cui sono parte, espressione di sviluppo sostenibile.

Attraverso l'interdisciplinarietà e la trasversalità dell'Educazione civica, è stato sviluppato il tema della tutela del patrimonio immateriale culturale, il rispetto delle diversità, della valorizzazione delle eccellenze territoriali e agroalimentari. Le nuove tendenze del turismo sostenibile sono legate anche al riconoscimento dell'importante ruolo svolto dal patrimonio immateriale di una comunità, che può diventare volano di sviluppo economico sostenibile.

Le narrazioni fanno scorgere bisogni latenti, che predispongono all'azione, attraverso la dimensione della cura attivano un'azione efficace, efficiente e coerente, capace di apportare miglioramenti nella società, nell'ambiente e quindi anche delle condizioni professionali¹ verso l'*employability*².

Le metodologie della ricerca auto-bio-grafica e le pratiche di narrazione attivano la conoscenza del soggetto verso il proprio sé, consentendogli di accedere alle profondità sommerse dei propri paesaggi interiori, indagando le emozioni e comprendendo il funzionamento della propria mente.

Si viene a instaurare una comunicazione integrativa, più profonda, con il proprio sé, con l'altro, attraverso un processo di risonanza emotiva e condivisione di emozioni che costituisce il fondamento delle relazioni interpersonali ed educative. La comunicazione risulta coerente e autentica quando c'è sintonia delle relazioni e uno scambio *in itinere*, che genera apprendimento significativo: è un processo di costruzione congiunto, fluido, di rimandi emotivi che si mantengono anche a distanza. Attraverso l'empatia è possibile attivare una comunicazione coerente e contingente, che permette di cogliere i bisogni latenti, soddisfarli attraverso la dimensione della cura e attivare azioni concrete per apportare cambiamenti in un'ottica di sviluppo sostenibile, dal livello micro al mega.

Le metodologie autobiografiche e le pratiche di narrazione, in senso etico-civile, contribuiscono al miglioramento del benessere ambientale e professionale.

Il turismo esperienziale si sta diffondendo come nuova tendenza di apprendimento di conoscenze culturali del patrimonio immateriale dell'umanità attraverso l'esperienza diretta e il coinvolgimento dei cinque sensi.

¹ V. Boffo, S. Han, C. Melacarne, *Adult Education Perspectives in a Changing World: from the Learning to the Job Competences*, in «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 19 (2019), n. 2, pp. 1-9, <<https://doi.org/10.13128/formare-25891>>.

² *Employability* «intesa come la capacità di adattarsi e modificare le competenze e le capacità acquisite, per tutto l'arco della vita, in nuovi contesti di vita/lavoro», *Ibidem*.

Le nuove tendenze del turismo mostrano un orientamento verso esperienze autentiche, alla scoperta delle eccellenze del territorio, nel rispetto dell'ambiente e delle comunità ivi presenti, uno sviluppo sostenibile che genera occupazione attraverso la valorizzazione delle competenze e la tutela del paesaggio³.

Il turismo enogastronomico viene considerato una forma di turismo esperienziale, in quanto permette di entrare in contatto con la cultura di un territorio attraverso la scoperta di sapori autentici e prodotti tipici, che valorizzano la biodiversità e le competenze.

Le narrazioni enogastronomiche valorizzano un territorio, possono diventare volano di sviluppo economico sostenibile, rispettoso delle comunità, dell'ambiente, del paesaggio, della multiculturalità e del patrimonio immateriale dell'umanità, strumenti di benessere, *employability* e occupazione.

Il turismo esperienziale implica una dimensione partecipativa di contatto con un territorio.

Il paesaggio comunica e attiva emozioni, stimola linfa vitale ed energie interiori che conducono all'azione per cercare di preservarlo e trasmetterlo alle generazioni future.

Le memorie individuali, autobiografiche, presenti nelle narrazioni permettono un interscambio e un collegamento con le memorie collettive.

Le pratiche di narrazione biografica, autobiografica e le storie di vita forniscono descrizioni autentiche e aprono a prospettive di crescita consapevole, di trasmissione dei saperi attraverso l'esperienza, in armonia con le caratteristiche e l'unicità di un territorio, verso uno sviluppo sostenibile rispettoso delle comunità e della biodiversità.

3. *Metodi narrativi, ecologia dei processi di narrazione e applicazioni professionali*

L'esperienza, le metodologie apprese con il master e il lavoro di tesi hanno avuto un rilevante impatto sul ruolo professionale e sul contesto lavorativo attraverso l'acquisizione di competenze e un rafforzamento dell'identità professionale di insegnante.

All'interno della pratica professionale sono stati applicati metodi narrativi: *counter narratives* e *thinking routines* presentati dal professor Davide Capperucci durante il master.

³ In armonia con l'articolo 9 della Costituzione della Repubblica Italiana: «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione. Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali», in <<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-9>> (12/24).

Le *counter narratives* e *thinking routines* sono metodi qualitativi che utilizzano la narrazione come strumento principale: affrontano tematiche umane, socialmente e globalmente importanti e permettono di cogliere punti di vista divergenti rispetto al *mainstream*.

Attraverso strumenti narrativi biografici o autobiografici emerge la voce autentica di coloro che si trovano in condizione di marginalità e che sono a rischio di esclusione non solo di carattere sociale, ma anche comunicativo.

I metodi narrativi delle *counter narratives* e *thinking routines* possono essere applicati in ambito educativo per sviluppare competenze disciplinari specialistiche e globali.

Il costrutto di *global competence* è strettamente legato alle caratteristiche che ogni cittadino dovrebbe avere per vivere consapevolmente e operare efficacemente in un contesto fortemente globalizzato come quello che caratterizza la società di oggi.

Le *counter narratives* possono essere strutturate sotto forma di video come interviste, documentari, reportage, podcast, oppure immagini: opere d'arte, *picture storytelling*, sequenze fotografiche, disegni o anche formati scritti come racconti, cronache, storie personali e prodotti narrativi di carattere teatrale come dialoghi e sceneggiature.

Le *counter-narratives* e *global thinking routines* si possono considerare anche pratiche⁴ didattiche innovative per sviluppare competenze globali e sensibilizzare gli studenti attraverso narrazioni autentiche a tematiche connesse al costrutto di cittadinanza consapevole e sviluppo sostenibile.

L'ecologia dei processi di narrazione e scrittura presentate dal professor Duccio Demetrio, durante il master, attiva il rispetto per l'ambiente, dà significato e valorizza le risorse naturali e paesaggistiche, per consentire anche alle generazioni future il soddisfacimento dei loro bisogni, attraverso uno sviluppo sostenibile.

La pratica autobiografica presenta importanti funzioni formative e didattiche che sono state spiegate dalla professoressa Caterina Benelli nel master⁵.

Le narrazioni permettono di far emergere frammenti di storia e illuminano, perché metaforicamente è come se aprissero finestre su realtà che non si conoscono e che andrebbero irrimediabilmente perdute se non supportate da dispositivi narrativi che ne consentano la condivisione e consultazione.

⁴ D. Capperucci, *Initial teacher education to develop global competencies*, in «Pedagogia oggi», 20 (2022), n. 1, pp. 111-117, in <<https://doi.org/10.7346/PO-012022-14>>.

⁵ C. Benelli, *Le funzioni dell'autobiografia nella pratica formativa e nella ricerca*, presentazione multimediale disponibile per i partecipanti al master.

Il diario⁶ assurge al ruolo di dispositivo formativo e didattico, un supporto che permette la conservazione e l'esplicitazione di narrazioni e dialoghi interiori e un importante strumento narrativo di ricerca.

La professoressa Caterina Benelli ha proposto una *E-tivity*, nell'ambito del modulo del master sulle metodologie della ricerca autobiografica e biografica: epistemologie, metodi e strumenti, con l'innovativo utilizzo di mappe e biografie professionali per attivare metacognizione professionalizzante.



Figura 1 – Installazione per *E-tivity* del master: mappa e biografia professionale

Le pratiche narrative e autobiografiche applicate alla ricerca attivano conoscenza, fanno emergere particolari delle esperienze personali vissute e significati che dipendono dalle connessioni con cui il soggetto mette in relazione gli eventi della vita in modo aperto.

L'approccio micro-pedagogico⁷ del professor Duccio Demetrio è un modello privilegiato per cogliere frammenti significativi della realtà e operare in essa micro-ingrandimenti che mettono in evidenza le modalità

⁶ C. Benelli, *Philippe Lejeune. Una vita per l'autobiografia*, Milano, Unicopli, 2006.

⁷ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1992.

di organizzazione mentale e relazionale delle persone attraverso l'azione del narrare e del narrarsi.

La pratica auto-biografica educa all'intelligenza emotiva e al pensiero creativo, alla capacità narrativa, alla memoria, all'ascolto di sé e degli altri. Fa riscoprire l'importanza delle relazioni e condivisioni tra esseri umani, educa al rispetto delle diversità e attiva empatia verso gli altri e il contesto ambientale.

4. Narrazioni, empowerment, *sviluppo sostenibile*, employability

Le conoscenze significative, relativamente ai contenuti proposti dal master, che hanno avuto maggiore impatto nel percorso formativo intrapreso, sono state le presentazioni dei professori Vanna Boffo, Duccio Demetrio e Caterina Benelli. Ai fini dell'elaborazione del progetto di tesi: rilevanti i contributi dai professori Glenda Galeotti, Fabio Togni e Gianfranco Bandini attraverso la *Public History*.

Le *life skills* che il master ha contribuito a implementare sono: competenza personale, sociale, capacità di imparare a imparare, progettare e competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Il tema della professionalizzazione è trasversale al master e i metodi appresi costituiscono una *cassetta degli attrezzi* utile a livello professionale, consolidati con il prezioso contributo alla ricerca e al master da parte dei dottori Debora Daddi, Chiara Clemente e Dino Mancarella.

Le metodologie e pratiche di narrazione apprese nel master si sono rivelate importanti anche come metodologia didattica applicabile nella disciplina trasversale di Educazione civica, per stimolare riflessioni e azioni su cittadinanza, Costituzione e sviluppo sostenibile, in armonia con la progettazione didattica e in linea con la normativa vigente per la scuola secondaria di secondo grado.

Il metodo di narrazione autobiografica, presentato nel master, contribuisce allo sviluppo di competenze professionali per contribuire al progresso della società, in un'ottica di sviluppo sostenibile.

L'utilizzo delle metodologie autobiografiche e pratiche di narrazione attiva l'*empowerment*, cioè quel processo di azione sociale tramite il quale le persone e le comunità acquisiscono competenze, con un cambiamento trasformativo a livello micro, meso e macro, di cui beneficia la collettività e l'ambiente.

L'importanza dell'attivazione di livelli metacognitivi e di meta-riflessività è stata chiaramente messa in luce dalla professoressa Vanna Boffo. In particolare, sono stati determinanti, per il *focus* del presente progetto, i riferimenti all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, alla sostenibilità, all'*employability* e la relativa *literacy review*.

Nel progetto sviluppato nell'ambito dell'attività di ricerca della tesi, sono state elaborate interessanti tematiche evidenziate dalla professoressa Glenda Galeotti: *empowerment* e comunità educanti.

Le pubblicazioni della professoressa Caterina Benelli sono state particolarmente importanti per comprendere il ruolo delle narrazioni in rapporto alla formazione di memoria sociale e comunità⁸.

I metodi narrativi presentati dal professor Davide Capperucci, le narrazioni formative, i modelli di riferimento illustrati dal professor Fabio Togni hanno contribuito alla messa in atto delle pratiche contenute nel progetto. Sono state anche utilizzate tecniche e strumenti di ricerca qualitativa, come il *Photolangage*[®] illustrato dalla professoressa Daniela Frison e le metodologie autobiografiche e pratiche di narrazione del professor Duccio Demetrio.

L'ecologia dei processi di narrazione e scrittura attiva il rispetto per l'ambiente, dà significato e valorizza le risorse naturali e paesaggistiche, per consentire anche alle generazioni future il soddisfacimento dei loro bisogni, attraverso uno sviluppo sostenibile.

L'autobiografia svolge un importante ruolo nell'educazione formale e non formale, permette di cogliere bisogni individuali e sociali, aprendo la strada a efficaci azioni di intervento trasformativo che generi un cambiamento tangibile a diversi livelli.

Attraverso l'ascolto e la messa a disposizione della collettività delle memorie, delle storie di vita è possibile riscoprire, un patrimonio immateriale fatto di saperi, memorie, esperienze autentiche che permettono un dialogo intergenerazionale tra persone e cultura di un territorio.

Il processo di costruzione della memoria collettiva viene attivato in riferimento a coordinate spazio-temporali riferibili ad uno specifico territorio in una dimensione simbolica sincronica e diacronica che pone il gruppo in relazione con sé stesso ed implica un processo dinamico di ricostruzione continua della memoria stessa.

Le narrazioni autobiografiche legate a un territorio attivano connessioni e relazioni intergenerazionali capaci di far dialogare il presente con le storie, attraverso i supporti in cui sono conservate, che le rendono facilmente fruibili e accessibili grazie alle nuove tecnologie.

La condivisione di memorie legate a un territorio consente di interpretarlo, rispettare la sua biodiversità, attuare una raccolta di memorie autentiche per costruire memorie condivise che fanno riscoprire il senso di appartenenza a una comunità, educando alla memoria e grazie ai quali si attivano anche processi di cittadinanza attiva.

⁸ C. Benelli, *Raccontare comunità. La funzione formativa della memoria sociale*, Milano, Unicopli, 2020.

L'approccio delle neuroscienze al processo di costruzione della memoria, negli ultimi dieci anni si è intrecciato con le narrazioni ed è stato dimostrato che queste sono in grado di plasmare la struttura del cervello umano. La struttura cognitiva umana è naturalmente predisposta alle narrazioni. Esiste uno stretto legame tra evoluzione dell'essere umano, narrazione e processi di costruzione della memoria. Durante la lettura di storie e narrazioni si attivano reazioni neurofisiologiche e vengono stimulate abilità cognitive, che dimostrano le grandi potenzialità della narrazione e lo stretto legame tra essere umano e il narrare.

Tendere a uno sviluppo sostenibile significa intrecciare la propria identità anche con quella del territorio in cui la persona vive, mostrando attraverso le memorie, il processo autentico di costruzione di identità collettive e territoriali da rispettare.

Attraverso la narrazione, piccole realtà territoriali sono in grado di proporre itinerari turistici esperienziali, di degustazione di prodotti tipici e la valorizzazione di mestieri artigianali. Con lo sviluppo di competenze si attiva un cambiamento trasformativo legato all'apprendimento, capace di rispondere alle nuove tendenze percepite attraverso metodologie e pratiche di narrazione. In questo ambito, un turismo sostenibile può essere volano di sviluppo economico, capace di creare posti di lavoro anche in luoghi che negli anni Sessanta del Novecento hanno subito gli effetti dello spopolamento e del successivo degrado. In questa fase, è importante valorizzare il sapere immateriale diffuso, come si evince dal documento internazionale: *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale del 2003 dell'UNESCO*⁹, ratificata con legge dall'Italia nel 2007.

La valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale, la conoscenza delle identità territoriali e le eccellenze agroalimentari, sviluppata nel citato progetto di riconoscimento dell'attività lavorativa svolta come tirocinio nell'ambito del master, è connessa al concetto di diversità culturale e sviluppo sostenibile. In questo contesto emerge la prospettiva per sua natura interdisciplinare e l'intrinseco valore educativo delle attività di *Public History*¹⁰. Infatti, la nona tesi del *Manifesto della Public History of education* sviluppa il tema del dialogo tra le generazioni in un'ottica di valorizzazione della cultura materiale e immateriale di un territorio e del rispetto delle diversità ivi presenti. Una comunità prende coscienza, attraverso la *Public History*, del ruolo cruciale che può avere

⁹ Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale dell'UNESCO, in <<https://www.unesco.beniculturali.it/convenzione-2003>> (12/24).

¹⁰ AIPH, Associazione Italiana di Public History, in <www.aiph.hypotheses.org> (12/24).

nella trasmissione di saperi culturali immateriali e quindi dell'importante attività che svolge a livello globale, nel concorrere allo sviluppo sostenibile e alla tutela di principi fondamentali tutelati anche all'articolo 9 della Costituzione della Repubblica italiana. La tutela del paesaggio passa anche attraverso la valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale come riportato nel *Manifesto della Public History of Education*. Per esempio, le colline della Toscana sono prevalentemente coltivate con viti e olivi: cultura immateriale legata a una trasmissione di saperi professionali, enogastronomici ed eccellenza di un territorio. Questo valore culturale è apprezzato e riconosciuto universalmente, ma contribuisce anche alla tutela stessa del territorio e del suo paesaggio, patrimonio dell'umanità.

L'ecologia dei processi di narrazione e scrittura contribuisce anche a valorizzare l'importanza della biodiversità, dà significato alle forme spontanee in cui la natura si esprime e sostiene ogni essere vivente. In questa ottica un territorio esprime sapori autentici, può attivare tutte le potenzialità sensoriali della persona che si trova a far parte dell'ambiente in una dimensione sincronica e diacronica.

Le metodologie autobiografiche e pratiche di narrazione, in senso etico-civile, contribuiscono allo sviluppo sostenibile e al benessere a molteplici livelli. Attivano azioni concrete attraverso livelli metacognitivi che mettono in chiaro l'importanza della regolazione dei processi di apprendimento, predisponendo all'azione etico-sociale concreta, per apportare miglioramenti nella società. Quando una comunità riesce ad attivare sul proprio territorio forme di turismo sostenibile, si crea occupazione e valorizzazione del patrimonio immateriale dell'umanità.

Attraverso le narrazioni e le autobiografie emergono valorizzazione dei saperi legati alle storie e alle tradizioni locali, all'unicità di un territorio, alla sua biodiversità, al rispetto delle differenze e apre alla comprensione del costruito di intercultura, sviluppo sostenibile, trasmissione alle generazioni future del patrimonio materiale e immateriale di una comunità.

Attraverso la centralità della scrittura autobiografica e di quella dell'azione di cura, l'attenzione si sposta al territorio, alle strade che attraversa metaforicamente il cammino del laboratorio di scrittura itinerante. Le memorie attivate dal camminare in un territorio e dalla scrittura autobiografica¹¹ aprono nuove prospettive e permettono una restituzione sociale, che apporta benefici a tutta la collettività, in una prospettiva di sviluppo futuro, economia circolare, replicabilità, contestualizzazione sul

¹¹ Percorsi laboratoriali di scrittura autobiografica a contatto con la natura, che generano benessere, ispirati dagli studi sull'eco-narrazione condotti dal professor Duccio Demetrio.

territorio, *empowerment*, pratiche di cittadinanza attiva e percorsi di narrazione autobiografica¹² per un turismo esperienziale¹³.

Le nuove tendenze del turismo sostenibile¹⁴, esperienziale e responsabile offrono opportunità di sviluppo economico e valorizzazione di territori, dell'ambiente naturale, del patrimonio materiale e immateriale dell'umanità, nel rispetto degli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile dell'ONU.

Un percorso di *eco-narrazione* consapevole valorizza territori naturali, può attivare forme imprenditoriali sostenibili, l'ospitalità in piccoli borghi e alberghi diffusi, la creazione di nuovi posti di lavoro legati alla condivisione di saperi, espressione del territorio stesso. Si creano competenze e sviluppo sostenibile integrato tra comunità e territori, verso l'*employability*.

Bibliografia

- AIPH, Associazione Italiana di Public History, in <www.aiph.hypotheses.org>, (12/24).
- G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio: una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- A. Baricco, *La Via della Narrazione*, Milano, Feltrinelli, 2022.
- C. Benelli, *Philippe Lejeune. Una vita per l'autobiografia*, Milano, Unicopli, 2006.
- C. Benelli, *Raccontare comunità. La funzione formativa della memoria sociale*, Milano, Unicopli, 2020.
- V. Boffo, S. Han, C. Melacarne, *Adult Education Perspectives in a Changing World: from the Learning to the Job Competences*, in «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 19 (2019), n. 2, pp. 1-9, in <<https://doi.org/10.13128/formare-25891>>.
- F. Bracci, G. Del Gobbo, D. Frison, L. Menichetti, *Educational conditions and inclusion processes*, in «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 22 (2022), n. 1, pp. 1-11, <<https://doi.org/10.36253/form-13066>>.

¹² I. Tozza (a cura di), *Guida affettiva di Roma. Percorsi autobiografici attraverso la città*, Roma, Colophon, 2021.

¹³ Il turismo esperienziale consente di acquisire conoscenze culturali attraverso l'esperienza diretta. Il turismo enogastronomico viene considerato una forma di turismo esperienziale: il turista entra in contatto con un territorio attraverso i cinque sensi.

¹⁴ Nuova tendenza di turismo che rispetta l'ambiente naturale e favorisce lo sviluppo sociale ed economico delle comunità e dei territori, si contrappone all'invasivo turismo di massa.

- D. Capperucci, *Initial teacher education to develop global competencies*, in «Pedagogia oggi», 20 (2022), n. 1, pp. 111-117, <<https://doi.org/10.7346/PO-012022-14>>.
- D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1992.
- G. Galeotti, *I saperi dell'agire. La valorizzazione educativa delle competenze locali per la gestione ambientale*, Roma, Aracne, 2015.
- Senato della Repubblica, *La Costituzione, Principi Generali, articolo 9*, in <<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-9>> (12/24).
- I. Tozza (a cura di), *Guida affettiva di Roma. Percorsi autobiografici attraverso la città*, Roma, Colophon, 2021.
- UNESCO, *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, in <<https://www.unesco.beniculturali.it/convenzione-2003>> (12/24).

Effetti della lettura nella relazione tra genitori e adolescenti e analisi personali sulla professione del libraio a seguito di una ricerca di tipo intergenerazionale

Elena Gerbino

1. Introduzione

Lavoro con le famiglie e i ragazzi sia in ambito professionale che del volontariato, mi sono resa conto che ognuno di essi, sia genitori che figli di diversa età e cultura, avesse bisogno di esprimersi anche tra di loro e ho riconosciuto di aver bisogno di strumenti che mi permettessero di prendermi cura di ciascuno di essi in maniera più tecnica e professionale.

Le famiglie che entrano in libreria sono davvero una miniera di sorprese, e sono state fonte della mia prima autoanalisi professionale. All'interno entra chi ama i libri e vuole sempre un nuovo consiglio per tuffarsi in una nuova avventura, ma spesso non ha coetanei o adulti che nella crescita si concedono del tempo per confrontarsi su argomenti letti. Oppure ci sono quei ragazzi che non vedono altro che pagine piene di parole da «studiare» e non apprezzano il consiglio del genitore che ammette «devi leggere perché leggere fa bene». E poi ci sono le famiglie che seguono i loro figli sin da piccoli nella promozione alla lettura, con l'esempio, con l'affiancamento e con la libertà di lasciarsi condurre dal libraio per poi confrontarsi in un dialogo aperto, positivo e propositivo. Ecco mi sono chiesta se fosse solo un caso o se si potesse fare qualcosa per legare e far dialogare queste famiglie, e se i libri potessero essere un mezzo per arrivare a tale ambizioso obiettivo, ma l'esplorazione non poteva avvenire solo all'interno delle mura della libreria e il mio animo da educatrice mi ha condotto oltre la mia zona professionale per acquisire più competenze che affinassero questa ricerca.

Il master mi ha fornito chiarimenti e metodi di ricerca che hanno ampliato la mia prospettiva oltre che le mie competenze. Ai fini della tesi, infatti, grazie ai risultati emersi dalle interviste mediate ho potuto mettermi nei panni dell'altro provando empatia verso ciascuno dei genitori e dei ragazzi incontrati. Mi è stato dato modo di riflettere su come sia importante trovare un attimo per se stessi nella propria giornata frenetica per

auto-analizzare lo sviluppo personale e le relazioni con i figli e viceversa e anche su ciò che rende davvero attiva la comunicazione fra di loro e sulle buone pratiche che la crescita tramuta in ricordi nostalgici. Vedere con i miei occhi le reazioni non verbali degli intervistati è stato un esercizio di ascolto empatico che mi ha restituito la bellezza anche del silenzio, un silenzio che sfociava in sorrisi o anche in lacrime. Analizzare in maniera qualitativa questi racconti personali è un viaggio che è partito solcando i mari delle opportunità e attraccando in ogni porto facendo rifornimento di memorie e di incontri, in cambio di un ristoro emotivo per chi si è fidato e affidato.

2. Ricerca e metodi

L'esperienza di ricerca di tipo comparato esplorativo a livello intergenerazionale presso la cooperativa sociale Macramè Onlus di Campi Bisenzio (FI) ha voluto rappresentare una modalità innovativa per rispondere all'esigenza di genitori e adolescenti di raccontarsi nel loro vissuto familiare ed è sorto un legame con le esperienze di lettura in famiglia durante la crescita dei figli.

Obiettivo dello studio è stato quello di definire gli aspetti che rendono la lettura ad alta voce una pratica che produca tempo di qualità tra genitori e figli, anche quando attraversano la fase più complessa della crescita, qual è l'adolescenza. Si è provato a delineare i benefici, da parte sia dei genitori che dei figli, riguardo al raccontarsi in famiglia e a condividere momenti di lettura e confronto. Abitudini che generano sin da piccoli legami che rinfrescano e saldano nella mente piacevoli memorie sia in età adolescenziale che in età adulta.

Protagonisti sono stati dieci adulti scelti tra i genitori dei figli partecipanti al progetto comunale estivo *Con il naso all'insù* e dieci adolescenti dai 13 ai 18 anni del progetto di prevenzione al disagio della cooperativa Macramè Onlus. Partendo dagli obiettivi della ricerca si è selezionato un ristretto numero di interviste per rappresentatività categoriale. Il campione è stato individuato con criteri di tipicità, selezionando tra i genitori coloro che hanno figli tra i 3 e i 15 anni e che hanno svolto attività di lettura ad alta voce in famiglia durante la crescita, mentre tra gli adolescenti sono stati scelti coloro che avevano un'età tra i 13 e i 18 anni, escludendo i ragazzi in fase preadolescenziale e coloro che non hanno fornito informazioni riguardo al tema della lettura. Il totale delle interviste sottoposto ad un'analisi qualitativa consta di dieci adulti e dieci adolescenti, eterogenei per età, estrazione sociale e provenienza culturale.

L'idea della ricerca è nata, in particolare, da colloqui informali tenuti con dei genitori. Attraverso l'osservazione e l'ascolto empatico, si è notato

come molti di essi amassero parlare e raccontare dei propri figli. Mi sono chiesta se avessero mai provato a raccontarsi come genitori analizzando e riflettendo sul proprio operato svolto finora con tale ruolo e in che modo stiano affrontando le loro varie fasi di crescita concentrandomi su tre aspetti: definizione del loro rapporto, dialogo e attività che generassero il confronto. Dai racconti è emersa la difficoltà nel generare dialogo e nel mantenere un rapporto di comunicazione di condivisione di esperienze con i figli durante la crescita, soprattutto in fase adolescenziale. Si è voluto, dunque, indagare sul punto di vista dell'adolescente riguardo agli aspetti medesimi per confrontare e comparare le due prospettive in famiglie diverse socialmente e culturalmente. Per la ricerca è stato utilizzato specularmente lo stesso strumento di studio, l'intervista semi-strutturata epistemico-operativa mediata da metafore.

La prima fase della strutturazione dell'intervista è stata la scelta delle immagini più adeguate a rispondere a tale domanda di ricerca, in modo tale che rappresentassero sia gli aspetti positivi che negativi della relazione genitori-figli. L'intervista si è svolta mostrando sedici carte, individuate tra le 84 del gioco di società *Dixit*, e ponendo ai partecipanti domande legate alle immagini, per incuriosire e far sentire a proprio agio il soggetto prima di entrare in un discorso più ampio che comprendesse il dialogo familiare, le attività di condivisione e il confronto fra genitori e figli.

Una volta condotte le interviste, si è passati alla trascrizione complessiva e alla successiva analisi. Sono state individuate quattro categorie in base alla rilevanza delle unità di osservazione presenti nel corpus, ciascun di questi ultimi è stato accorpato per nodi tematici che afferivano alle categorie individuate. Quattro categorie, *Rappresentazioni*, *Effetti di relazione*, *Effetti di Lettura* e *Effetti di Narrazione*, risultano sempre rappresentate dalle occorrenze di ciascun intervistato. Ciò che questo studio ha messo in evidenza è che esistono tre aspetti imprescindibili a tutti gli intervistati, i quali hanno attuato la pratica della lettura ad alta voce in modo strutturato e duraturo: il confronto, il dialogo e l'ascolto reciproco. Uno degli obiettivi iniziali di questo studio era quello di evidenziare una continuità e un collegamento diretto tra la pratica della lettura ad alta voce e la relazione aperta con i figli in fase adolescenziale. Si è osservato come questo appaia difficile, riscontrando tuttavia la possibilità di identificare alcune azioni e attenzioni che permettono ai genitori di portare avanti la pratica di dialogo inter-familiare, ottimizzando così gli effetti benefici che le attività di lettura producono. Su alcune risposte influisce la provenienza culturale del soggetto interlocutore; infatti, il legame con la propria nazionalità d'origine permette di contestualizzarle, così come i linguaggi non verbali e le reazioni emotive scaturite dal ricordo. Inoltre, risulta curioso un elevato utilizzo di una

stessa carta per descrivere vari aspetti del contesto familiare, tramite la quale si raccolgono punti di vista diversi in base a quale personaggio si tende a identificare, ciò permette di vedere in modo positivo o negativo la stessa carta, a seconda che si guardi dal punto di vista della fatina o del mostro, per esempio.

Altro dato interessante riguardante l'interpretazione delle metafore è stata la visione settoriale del loro contenuto, che ha permesso di focalizzarsi su aspetti solo positivi o solo negativi dello stesso soggetto, non guardandolo nell'insieme ma solo parzialmente. Una delle finalità raggiunte per entrambi i gruppi è stata quella di aver accolto questo momento come un angolo di ascolto empatico che ha permesso anche ai più riservati di aprirsi e di raccontarsi a proprio modo e di sentirsi liberi di omettere ciò che non si volesse esprimere. Narrarsi è stato un modo per tirar fuori aspetti del proprio vissuto, esprimendo a voce alta concetti spesso nascosti e non ammessi neanche a se stessi, soprattutto sull'aspetto familiare e personale.

3. Effetti e benefici del dialogo e del racconto di sé. Applicazione dei metodi

Il carattere innovativo della metodologia di ricerca ha permesso il raggiungimento degli obiettivi formulati rispetto ai bisogni del contesto di riferimento, alla congruenza dei contenuti e all'efficacia dell'organizzazione e dell'intervento. Il metodo ha prodotto risultati sorprendenti nelle giovani famiglie, in quanto l'approccio tramite le carte scelte per l'intervista mediata ha permesso un racconto fluido e spontaneo della vita familiare e in alcuni casi degli aspetti più privati della loro esperienza, i quali hanno generato benefici da parte dell'intervistato e arricchimento da parte dell'intervistatore. Ciò ha reso possibile l'emergere di dati interessanti riguardanti soprattutto le famiglie con genitori giovani, che influenzate dal loro passato come figli hanno sviluppato una capacità comunicativa e di dialogo molto intensa con riscontri per lo più positivi, incentivati dalla condivisione e dal confronto tramite attività di gioco e di lettura.

Nell'analisi del progetto si è potuto dare spazio e attenzione anche al linguaggio non verbale (gesti, movimenti istintuali, silenzi, risate, commozione) che infatti permette di identificare la ricerca in modo qualitativo, distinguendola dalla mera catalogazione di dati simili e dissimili. Inoltre, grazie all'esercizio di ricerca individuale e personale che ha indotto i soggetti all'autonalisi e autoriflessione, si è potuto attingere al potenziale della ricerca qualitativa che è proprio la trasformazione interiore del soggetto che, grazie anche alle metafore, garantisce una coscienza e una conoscenza di un sé razionale e cognitivo.

La storia orale, la raccolta di racconti di vita e di famiglia sono pratiche di *Public History* che hanno permesso di creare una relazione tra comunità e territorio, in quanto intrinseca di valore educativo, contribuendo alla valorizzazione di se stessi e della memoria collettiva. La sfera del racconto personale è un elemento che è emerso durante le interviste mediate in cui il narrare di sé e il condividere liberamente pensieri e riflessioni riguardo le proprie relazioni familiari, sono stati protagonisti della ricerca e hanno permesso di sviluppare il senso di cura dell'altro e di se stessi.

Durante la seconda parte del progetto di tirocinio gli adolescenti della cooperativa hanno avuto modo di ascoltare e analizzare storie di vita altrui raccontate in letteratura tramite autobiografie e interviste. I giovani partecipanti al laboratorio hanno avuto modo di confrontarsi e condividere pensieri ispirati da queste storie di vita in cui essi stessi si sono riflessi. I momenti comunitari e di condivisione hanno generato una maggiore comprensione del presente, valorizzando alcuni principi di cura di se stesso e dell'altro. Tramite questi incontri i ragazzi hanno sviluppato un alto senso di consapevolezza di sé; i soggetti coinvolti, esponendo ad alta voce i propri pensieri al gruppo, hanno sperimentato la bellezza della condivisione, dell'ascolto reciproco, dell'empatia, della cura di se stesso e dell'altro; coloro che avevano ammesso una difficoltà nell'esprimersi, o anche linguistica, hanno provato la fatica nel farlo, ma anche la gratitudine dopo esserci riusciti; coloro che non si sentivano accolti nel gruppo hanno potuto esprimere questo pensiero e hanno ricevuto risposta dagli altri e ricreato quella sensazione di preziosità che contraddistingue ciascuno e smussato quel muro che tendeva a escludere o a autoescludersi.



Figura 1 – Legami costruiti tramite il racconto di sé in laboratorio di gruppo tra gli adolescenti della cooperativa Macramè Onlus

Le due fasi del tirocinio hanno permesso la messa in pratica di diverse tecniche di narrazione che il master ha proposto, sperimentandolo con fasce di età differenti dagli adulti, ai ragazzi in fascia preadolescenziale e adolescenziale.

Ecco che nasce l'idea di realizzare un progetto che prenda ispirazione da questi dati di partenza, per dare modo anche ad altri adolescenti e preadolescenti e alle loro famiglie di avere uno spazio per confrontarsi con se stessi e con gli altri, per riattivare l'interesse per la lettura e per non perdere o riallacciare le dinamiche di relazione genitore-figlio. Gli strumenti forniti dal master insieme alle conoscenze e competenze in ambito letterario specializzato compongono le basi per un progetto strutturato da condividere con scuole e comunità educative con cui collaboro e a cui proporre l'iniziativa. Prendersi cura di queste memorie e coltivarle anche per le prossime generazioni assumerebbe così un valore educativo, in quanto costituiscono l'insieme delle tracce del passato che un gruppo sociale trattiene nella propria memoria, elabora e trasmette da una generazione all'altra.

4. Riscoperta professionale: curare le relazioni familiari tra gli scaffali della libreria

L'uso di una valigia degli attrezzi che contenga materiale vario di mediazione, come le carte proposte nel lavoro di tesi, può risultare utile nell'ambito della ricerca per riuscire a raggiungere chiunque in modo univoco, ma nello stesso tempo diversificato, alleggerendo la tensione e l'ansia da intervista. La mediazione che precede la narrazione risulta efficace per raccogliere storie, reazioni ed emozioni anche inaspettate. La valorizzazione e la cura delle storie di vita, che siano narrate e scritte, con immagini, video, oggetti, comprende il progettare una serie di azioni, il documentarsi e studiare un metodo idoneo a raccogliere le storie individuali della comunità oggetto di ricerca anche attraverso tecniche diverse.

L'intervista epistemico-operativa mediata da rappresentazioni metaforiche e/o simboliche è uno strumento creativo, che è stato utile come approccio per tutte e tre le fasce di età analizzate, sia per esplorare il nuovo e l'inatteso, sia per riflettere sulle proprie strategie cognitive e su ciò che conosciamo già o che vogliamo conoscere. Questo tipo di intervista immerge l'intervistato in una dimensione apparentemente lontana dalla tematica alla quale viene ricondotto, in quanto attiva processi creativi e crea nuove piste di esplorazione di un concetto o di un problema, in questo caso il rapporto genitori-figli, al fine esplorativo e dal punto di vista intergenerazionale.

Inoltre, grazie ai laboratori svolti in cooperativa, ho potuto mettere in pratica numerose tecniche di narrazione che sono state utili per comprendere varie dinamiche personali e relazionali, dando spazio per esprimersi a ciascuno e in modo diverso, soprattutto se per loro non era semplice farlo in un clima familiare, o tramite figure professionali. È stato importante lasciare che scoprissero che il confronto e il supporto di più persone e anche di coetanei con cui identificarsi non li facesse sentire egoisti nel vedere il racconto della propria vita come un tabù e nel considerare gli altri come persone che non hanno stima altrui e viceversa, cosa che ha permesso ai partecipanti di riscoprirsi tramite queste attività di gruppo. Lo strumento principale utilizzato è stato il libro, elemento della mia quotidianità professionale e che nelle interviste private i ragazzi avevano per lo più etichettato come un nemico da cui tenersi alla larga, perché fonte di noia e di imposizione dell'adulto. Invece, al contrario di come avevano pronosticato essi stessi, ascoltare storie di vita vera tramite letture adeguate, ha rappresentato per loro l'esempio o lo specchio di se stessi, generando e stimolando riflessioni personali e aiutando a riconoscersi e a non sentirsi soli in ciò che i ragazzi stanno vivendo in questa fase di crescita e ha esortato a sua volta il desiderio di rimettersi in gioco, oltre che ad aumentare l'autostima, creando un circolo virtuoso in cui la propria esperienza e il proprio vissuto diventano a loro volta di ispirazione e di meditazione per gli altri. Tramite il proprio racconto, ognuno si è reso consapevole di essere unico, ma anche conscio di essere identificabile in alcuni aspetti con il vissuto di altri; questo ha dato vita a spazi di riflessione personale che ogni singolo ragazzo ha esplicitato tramite il racconto orale o scritto delle proprie memorie.

Conoscere e far parte attivamente di una cooperativa come Macramè Onlus ha permesso di rimettermi in gioco come educatrice poiché, pur svolgendo un lavoro diverso da quello dell'educatrice professionale, continuo a impiegare le mie conoscenze, competenze e propensioni che derivano dalla mia formazione, prestando maggior cura verso l'altro, riscoprendo il valore e l'arricchimento che offre il potere delle relazioni e degli incontri.

La professione di libraio ha in sé il valore aggiunto di relazionarsi con il lettore, coinvolgendo e rendendo protagonista della propria scelta di lettura ogni membro della famiglia, dal più piccolo al più grande, e di consolidare la consapevolezza del potere che un libro ha nella crescita personale e familiare. Dalla domanda "Che tipo di lettore sei?" si sfocia nell'ascolto di storie di famiglia, da cui prendere spunto per promuovere la lettura dialogata e condivisa tra genitori e figli, che doni spazi di confronto empatico tra loro sin da piccoli, suggerendo loro di continuare a relazionarsi anche durante la crescita e soprattutto di affidarsi alle storie che custodiscono i libri per affrontare le dinamiche quotidiane ed emotivo-relazionali. Perché la libreria in cui lavoro non vende solo libri, giochi,

giornali e beni di prima necessità, ma è luogo di spensieratezza, oasi di gioia e di distrazione, di vittoria, di consolazione, è un abbraccio che viene dall'esterno in un momento di bisogno, quando la vita riserva brutti scherzi, è un consiglio per affrontare quel pezzo di vita lasciandosi cullare dalle parole di una storia vissuta e scritta da altri, è una pausa dal caos che assilla la mente di genitori e parenti, è silenzio e evasione, è parole e immagine, è colore e meraviglia. È sentirsi bambini, è un mondo a misura di bambino, è un prendersi cura dei più piccoli e di se stessi, è condividere un pensiero e un'esperienza, è concedersi un momento di ascolto per apprezzare e scoprire cose nuove, è passione per la lettura, è confrontarsi, è incontro tra città, regioni e nazioni diverse, tra generazioni, professioni e scuole differenti. La libreria a cui dedico tempo, passione ed energie è tutto ciò e molto di più, perché riesce in punta di piedi a regalare quotidianamente speranza e serenità ai piccoli pazienti, ai loro genitori, ma anche al personale sanitario e a tutte le figure professionali che popolano il piccolo grande mondo dell'ospedale pediatrico Meyer di Firenze.



Figura 2 – Momento di condivisione e di relazione con le famiglie in libreria

Il tesoro vero è tangere con mano la vita dei ragazzi e delle proprie famiglie, con i loro molteplici pensieri sulla vita e sulla realtà che affrontano quotidianamente, sulla consapevolezza che anche attraverso il loro impegno possono migliorare se stessi e gli altri ed essere veri e autentici cittadini del mondo, a cui sentono di appartenere fortemente. Prendermi cura dei ricordi e delle esperienze sia di adulti che di ragazzi nella fase del loro sviluppo è stimolante e arricchente; ciò mi ha permesso di ipotizzare un progetto che abbia loro come protagonisti, grandi e piccoli, famiglie, genitori e adolescenti. Ognuno di loro merita di essere ascoltato e di avere uno spazio scevro da giudizi e pregiudizi, in cui potersi aprire liberamente, avendo la consapevolezza di essere sostenuti in questo viaggio alla scoperta della conoscenza di sé.

Bibliografia

- F. Batini, V. Luperini, E. Cei, D. Izzo, G. Toti, *The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review*, in «Journal of Education and Training Studies», 9 (2021), n. 1.
- V. Boffo, *Genitorialità e adolescenza: alla ricerca di una identità*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2007, n. 1, pp. 37-46.
- V. Boffo, *Genitori di figli adolescenti: «aver cura» con la parola*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2008, n. 1, pp. 101-109.
- F. Cambi, *Genitori e figli attorno al libro*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2012, n. 2, pp. 23-27.
- E. Catarsi, *Educazione alla lettura e continuità educativa: il ruolo delle famiglie e dei servizi per l'infanzia*, in Id., *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Parma, Edizioni Junior, 2011, pp. 26-28.
- L.K. Ferretti, K.L. Bub, *Family routines and school readiness during the transition to kindergarten*, in «Early Education and Development», 28 (2017), pp. 59-77.
- D. Frison, *L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana*, in «ECPS Journal», 2016, n. 13, pp. 193-211, <<https://doi.org/10.7358/ecps-2016-013-fris>>.
- D. Robasto, A. Castellani, G. Barbisoni, *Perceived benefits of reading aloud in preschool: analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group*, in «Effetti di Lettura / Effects of Reading», 1 (2022), n. 1, pp. 55-75, <<https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-05>>.
- F. Togni, *L'“invenzione” dell'adolescenza. Ritualità, pudore, tenerezza e “adulthood ritardata”*, Roma, Edizioni Studium, 2015.
- F. Torlone, G. Del Gobbo, *Employability e transizione al lavoro: metodi e strumenti di ricerca qualitativa per la definizione di dispositivi di supporto al placement*, in «Educational Reflective Practices», 2015, n. 2, pp. 170-190.

CAPITOLO 6

AREA EDUCATIVO-FORMATIVA

La formazione auto-biografica

Caterina Benelli

1. La formazione auto-biografica e alcuni casi-studio

La formazione autobiografica è un tema sempre più presente nel panorama pedagogico nazionale e internazionale da oltre venti anni. Dagli anni Novanta del secolo scorso, infatti, si parla di una «svolta autobiografica»¹ facendo riferimento a un vero e proprio cambiamento di rotta sui temi della ricerca nell'ambito delle scienze umane e sociali. Mai, prima di questo periodo storico studiosi e ricercatori si sono avvalsi delle storie di vita e, nello specifico, degli ego-documenti per analizzare temi e questioni di interesse interdisciplinare.

Vari sono gli studiosi che si sono occupati della *questione autobiografica*: in Italia, primo tra tutti Duccio Demetrio ha tracciato un solco importante con il testo *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*: un volume che ha aperto una strada all'autobiografia nell'ambito pedagogico nazionale producendo, allo stesso tempo, successivi sviluppi e ricerche. Troviamo poi, sempre della scuola milanese, il lavoro importante di Laura Formenti, *La formazione autobiografica*²: un interessante testo che attraversa l'ambito della formazione autobiografica del secondo Novecento in Europa, facendo riferimento in particolare alla scuola francese.

Nel corso degli ultimi anni altri studiosi nel panorama internazionale hanno offerto altri contributi interessanti alla formazione auto-biografica attraverso reti di ricerca, convegni e centri di eccellenza con il focus sulle biografie e le autobiografie.

Pensiamo al Congresso internazionale sulla ricerca biografica (CIPA): un evento diretto da Elizeu Clementino De Souza, dove ogni anno, in Brasile, si incontrano studiosi di autobiografia e biografia da tutto il

¹ B. Merrill, L. West, *I metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano, Apogeo, 2012.

² L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini e Associati, 2000.

mondo per approfondire teorie, pratiche e ricerche biografiche. Oppure il gruppo francese di Groupement d'intérêt scientifique (GIS), *Le Sujet dans la cité* de La Sorbonne di Parigi diretto da Christine Delory Momberger. E, infine, il gruppo portoghese RIEPAC: una rete di ricerca sull'approccio agli studi e alle pratiche creative (auto)biografiche diretto da Elsa Lechner.

La ricerca auto-biografica, dunque, è presente nel panorama internazionale e si occupa di questioni, temi e aspetti attraverso le storie di vita con attenzioni diverse per realtà culturali.

Una trama che costituisce la base delle ricerche con il filo conduttore delle biografie.

Le quattro Autrici che incontreremo in questa parte del volume si sono orientate allo studio del materiale biografico analizzandolo e valorizzandolo per restituire uno sguardo più ampio, profondo, sull'oggetto della ricerca.

La dottoressa Aurigi si muove nel mondo del volontariato sociale, la dottoressa De Zanet compie uno studio sul ruolo di assistente educativa e tutor formativa. La dottoressa Manfredi si occupa della relazione e la cura per il benessere all'interno del gruppo di lavoro e, infine, la dottoressa Secchi riporta l'esito di una ricerca sul Metodo Narrativo Autobiografico (MNA) come processo di formazione personale e professionale alla scuola estiva di Anghiari.

1. Prendersi cura dei volontari

Sara Aurigi nel suo elaborato di tesi si occupa del mondo del volontariato e, nello specifico, di Sheep APS Onlus: un'associazione che si occupa di ideare e realizzare attività rivolte a persone con differenti sfumature di fragilità, promuovendo coesione sociale e rivalutazione personale. La particolarità dell'associazione è il lavoro a maglia. I primi volontari e volontarie hanno preso parte ai "Gruppi di insegnamento del lavoro a maglia" dove hanno dato il proprio contributo mettendo a disposizione le competenze tecniche e manuali legate appunto al lavoro a maglia e a uncinetto: lavoro sviluppato in gruppi composti da persone con disturbi della salute mentale, richiedenti asilo e con varie solitudini. L'obiettivo del progetto è di supportare persone che hanno avuto un *inciampo nella vita* dando l'occasione di imparare questa specifica tecnica manuale che è stata scelta per le numerose potenzialità che racchiude. Il lavoro a maglia e a uncinetto rivela infatti un valido strumento di aggregazione, attivando o riattivando capacità manuali collegate al senso di autostima e di autoefficacia. Inoltre, è uno spazio che facilita la cura delle relazioni e la loro valorizzazione, che costituisce un contributo decisivo al miglioramento della qualità della vita e della socialità sul territorio; proprio perché investe sulla risorsa

costituita dal volontario, persona capace di relazioni buone ed efficaci, anche e soprattutto in ambienti segnati da marginalità e fragilità. La presenza dei volontari è indicativa innanzitutto perché consente di rendere i servizi offerti alle persone che ne hanno bisogno maggiormente capillari e personalizzati. L'elaborato di Sara Aurigi intende, dunque, riflettere su un percorso di accompagnamento di un gruppo di volontarie interessate a compiere un cammino di riflessione e verifica, per meglio operare nella direzione della costruzione di un bene comune. Un aspetto interessante, che aggiunge complessità e ricchezza formativa a questo processo, deriva dal fatto che l'azione di cura è realizzata nei confronti delle volontarie che sono a loro volta chiamate ad avere cura del gruppo di donne cui è destinato il progetto. Un percorso che ha permesso di aumentare il livello di coinvolgimento e di consapevolezza delle volontarie rispetto all'efficacia delle azioni di cura che loro stesse sono chiamate a mettere in pratica nel servizio che prestano all'interno del progetto.

2. Il ruolo dell'assistente educativa e tutor formativa

Samantha De Zanet sviluppa un elaborato su uno studio esplorativo sul ruolo di assistente educativa e tutor formativa attraverso l'analisi di un servizio educativo della prima infanzia. Si tratta di un nido comunale in appalto a una cooperativa sociale che accoglie tre sezioni di tipo verticale di bambini e bambine.

La ricerca è eseguita dall'autrice con riferimento all'intervista cognitivo-critica mediata e i materiali di mediazione utilizzati sono: il *Photolangage*[®] – un metodo di animazione pensato e utilizzato in origine con gli adolescenti per poi divenire prezioso strumento in ambito formativo con gli adulti – e il modello di Fabbri e Munari, che sviluppa la rappresentazione grafica in alternativa a quelle metaforiche e/o simboliche. Una ricerca, quella della De Zanet, che si profila *in fieri*, con opportunità di sviluppo in tempi e modi da definire ma che pone le basi alla cura delle professioni che si prendono cura della prima infanzia: luogo educativo da attenzionare e da osservare sempre con maggiore cura e ai fini di una promozione del benessere della comunità.

3. La cura e il benessere nel gruppo di lavoro

Alessandra Manfredi ci consegna un elaborato sul tema del benessere all'interno del gruppo di lavoro: un argomento quanto mai necessario da esaminare in ogni ambito professionale, nella fattispecie, nell'ambito della cura e delle relazioni. L'Autrice prende in esame un Centro di formazione professionale che eroga corsi biennali, orientati al mondo del lavoro e finalizzati al raggiungimento dell'obbligo formativo. Sono presenti due indirizzi, grafico e meccanico. La maggior parte degli allievi che

frequenta i corsi ha scelto proprio questa strada in seguito a fallimenti scolastici; una percentuale di studenti è a rischio di dispersione scolastica e molti hanno certificazioni BES. La Manfredi prende spunto per la sua ricerca dal testo *Insegnare al principe di Danimarca*³ di Carla Melazzini, co-fondatrice, assieme a Cesare Moreno, dell'Associazione dei Maestri di strada: una realtà che ha insegnato – e che tuttora insegna – un metodo educativo e didattico con ragazzi difficili, basato sulla relazione educativa e di cura. Per comporre l'indagine, l'Autrice usa lo strumento dell'intervista come «narrativa»⁴, a rilevare l'aspetto primario della narrazione per generare conoscenza e per dare un significato alla nostra vita attraverso il racconto. Inoltre, l'utilizzo di mediazione di immagini con la tecnica del *Photolangage*[®] ha permesso di ampliare l'orizzonte dell'indagine grazie al linguaggio metaforico. Le immagini metaforiche, infatti, aprono sempre delle interessanti piste di riflessione e delle aperture al racconto che, talvolta, non riesce a emergere. Il presente lavoro non esaurisce l'argomento che fa da oggetto della ricerca, ma apre piuttosto a orizzonti possibili di intervento. Tornare al tema della cura, per mettere al centro l'azione di coloro che hanno una responsabilità educativa e formativa verso gli studenti, verso le famiglie e verso la società è un atto necessario. Inoltre, il confronto professionale permette di acquisire nuove competenze e crescere professionalmente: ciascuno apprende e impara ad agire, a educare, a istruire.

4. Il Metodo Narrativo Autobiografico alla Summer School di Anghiari

Maria Zaffira Secchi elabora la sua ricerca sul Metodo Narrativo Autobiografico come processo di formazione personale e professionale con i partecipanti alla *Summer School* di Anghiari. L'Autrice si chiede quali siano i cambiamenti professionali e personali in età adulta come ricaduta del Metodo Narrativo Autobiografico sui partecipanti della *Summer School* ad Anghiari.

La Secchi è stata mossa da un interesse prima personale e poi professionale all'approccio narrativo e autobiografico. Per questo, nell'ultima fase del master, ha compiuto l'attività di tirocinio presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, partecipando in qualità di corsista alla scuola estiva. Ciò le ha permesso di approfondire, osservando e partecipando contemporaneamente, il Metodo Narrativo Autobiografico allo scopo di cogliere le peculiarità del metodo e le sue ricadute sulla vita personale e professionale dei partecipanti.

³ C. Melazzini, *Insegnare al Principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio, 2011.

⁴ R. Atkinson, *L'Intervista narrativa, Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.

Il tirocinio ha offerto la possibilità di analizzare, ma anche di sperimentare, in prima persona, un metodo, innanzitutto di ricerca personale e una esauriente panoramica dell'esperienza fatta sia dai partecipanti sia dagli organizzatori e di elaborare dei dati utili al lavoro di tesi per una riflessione all'interno della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari.

Gli studi di caso esposti dalle Autrici hanno come filo rosso la sperimentazione, in prima persona, della metodologia autobiografica come attenzione e cura di sé ancor prima che degli altri. Sperimentare, maneggiare e immergersi nelle pratiche narrative e autobiografiche ha permesso, dunque, di poter fare esperienze, pratiche e ricerche più consapevoli e autentiche, vissute in prima persona, proprio in virtù dell'esperienza diretta. Questo è anche un principio etico della Libera Università dell'Autobiografia che, nella prima fase della Scuola di formazione, dedica un tempo alla scrittura personale per permettere ai partecipanti di attraversare la propria vicenda esistenziale con metodo, attenzione e cura: una postura che poi sarà appresa per sperimentare pratiche con gli altri e acquisire, quindi, una formazione auto-biografica fondata e profonda.

Bibliografia

- R. Atkinson, *L'Intervista narrativa, Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.
L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini e Associati, 2000.
C. Melazzini, *Insegnare al Principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio, 2011.
B. Merrill, L. West, *I metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano, Apogeo, 2012.

Prendersi cura dei volontari e delle volontarie: il caso Sheep APS Onlus

Sara Aurigi

1. Introduzione

Nel 2012 ho approfondito le mie ricerche in Scienze dell'Educazione Sociale con una tesi dal titolo *Il castello dei destini incrociati. Giocare narrando e narrare giocando*. Lavorare alla stesura di quel testo mi ha dato la possibilità di approfondire il tema del racconto delle *storie di vita* e gli studi di Duccio Demetrio sull'autobiografia. Da quel momento in poi la mia passione per il mondo del *raccontare e raccontarsi* è cresciuta arricchendosi di esperienze differenti ma legate tra loro: il teatro, il corso sul metodo della *Fiabazione* di Paola Santagostino, l'accompagnamento di gruppi di ragazzi adolescenti, i laboratori di lettura ad alta voce di albi illustrati. Ogni studio o attività sembrava attraversato dal filo rosso della narrazione.

Da molto tempo aspettavo un'occasione per approfondire la mia formazione intrecciando i temi dell'educazione degli adulti con quelli del racconto di sé, in modo da affinare gli strumenti conosciuti e allargare le possibilità e le modalità di intervento educativo.

A livello professionale, questo desiderio scaturisce dalla mia occupazione all'interno di Sheep APS Onlus di cui faccio parte sin dalla sua fondazione nel 2019; si tratta di un'associazione fondata dal giornalista Saverio Tommasi che utilizza il lavoro a maglia e all'uncinetto come strumento per intrecciare e, a volte, sollevare, non solo i fili di lana ma soprattutto quelle storie segnate da uno o più *inciampi*. Mi sono ritrovata fin da subito all'interno di gruppi abitati da persone con differenti fragilità: da chi aveva avuto difficoltà nell'ambito della salute mentale, a donne rifugiate, a persone anziane o semplicemente sole. L'obiettivo degli incontri che svolgiamo è quello di imparare una piccola ma soddisfacente abilità, quella del lavoro a maglia, facendo nascere spazi di ascolto e di racconto. Il ruolo che svolgo e che avevo per molto tempo desiderato è quello di colei che facilita l'incontro tra le storie di vita, a volte con il supporto di strumenti specifici come le carte narrative, a volte semplicemente

aprendo interrogativi o suggerendo tematiche. Accanto a questo specifico ruolo ho assunto quello di coordinatrice dei progetti educativi e di punto di riferimento per il gruppo di volontari e volontarie, compito che ha introdotto ulteriori sfide.

In particolare occuparmi delle volontarie e dei volontari ha richiesto di interrogarmi sulle azioni da compiere nei loro confronti per aiutarli e accompagnarli. Questo aspetto ha contribuito a orientare la scelta sul lavoro di tesi da compiere.

Inizialmente, infatti, mi ero avvicinata al master pensando di individuare spunti utili per il lavoro diretto all'interno dei gruppi che seguo ma ho pensato infine di sviluppare il lavoro prendendo in esame uno specifico gruppo di volontarie di cui avevo intercettato il bisogno di cura e formazione.

Durante il secondo modulo del percorso mi sono interessata in modo particolare alla ricerca in educazione effettuata con lo strumento dell'intervista, intravedendo possibilità di lavoro con le volontarie e spazi in cui approfondire la mia conoscenza nei loro confronti e la loro consapevolezza sull'attività svolta.

2. *Accompagnamento sotto forma di interviste*

All'interno della tesi è stato osservato il contesto di Sheep APS Onlus, associazione con sede in Toscana, dove è stato attivato un lavoro di ricerca su un gruppo di volontarie scaturito dalla riflessione sull'importanza di accompagnarle nel proprio lavoro. L'obiettivo della ricerca era triplice:

1. compiere un atto di cura nei confronti delle volontarie;
2. esplicitare e valorizzare le competenze e le capacità che ciascuna mette a disposizione nel lavoro volontario;
3. iniziare la redazione di una *job description* che arricchisse il lavoro di chi coordina il gruppo e facilitasse l'inserimento di nuove volontarie.

Lo strumento di ricerca scelto è stato quello dell'intervista, utilizzata anche come oggetto di sperimentazione per testarne l'efficacia e per mettermi alla prova come intervistatrice.

Le volontarie individuate affiancano il percorso delle *Borse Lavoro*. Questo è sicuramente il progetto più articolato e in evoluzione tra quelli sviluppati dall'associazione, per la molteplicità dei suoi obiettivi e delle azioni proposte. Incarna il desiderio di operare un accompagnamento che vada in profondità e che possa avere sviluppi significativi e a lungo termine nella vita delle partecipanti. Si tratta di un percorso di sei mesi

ideato in collaborazione con Le Curandaie APS¹ che coinvolge piccoli gruppi di donne straniere in situazione di disagio socio/economico. Per la durata del percorso le partecipanti, individuate con il supporto di altre associazioni del territorio, sono coinvolte in una formazione interdisciplinare che comprende:

- corso di sartoria di 110 ore riconosciuto dalla Regione Toscana che prevede 40 ore dedicate allo stage in azienda;
- insegnamento del lavoro a maglia e a uncinetto per sperimentare le dinamiche che sono alla base di un piccolo processo produttivo;
- corso di lingua italiana calibrato sulle competenze di base delle destinatarie per questo, a volte, suddiviso per livelli;
- formazione trasversale su aspetti relazionali, professionali e sulle autonomie sociali.

A marzo del 2023 si è conclusa la seconda edizione di *Borse Lavoro* che per la maggior parte coinvolge volontarie che avevano già preso parte all'edizione precedente o che si erano già impegnate in altre attività con finalità educative promosse da Sheep APS Onlus. Esse si devono confrontare con molti livelli di complessità derivanti dai seguenti fattori:

- Barriere linguistiche: le partecipanti sono per la totalità straniere con un livello di italiano tendenzialmente classificabile nella fascia Pre-A1/A1. Questo compromette la fluidità della comunicazione sia per gli aspetti relazionali che per quelli legati all'apprendimento tecnico.
- Differenze culturali: la provenienza delle partecipanti è variegata e cambia ogni anno perché risponde alle esigenze contingenti. Diversi paesi d'origine si traducono in approcci, abitudini e modalità di apprendimento e relazionali differenti e non sempre di facile lettura.
- Volontarie non professioniste: ogni volontaria mette a disposizione le proprie capacità anche in ambito tecnico, ma di queste non tutte sono legate a una formazione tecnico-professionale acquisita in quel determinato ambito. Ciò le espone a incertezze nell'elaborazione del programma e nella sua realizzazione.

¹ Associazione nata nel 2016 nel quartiere Le Cure di Firenze allo scopo di attivare un circuito di iniziative culturali, economiche e sociali, valorizzando la ricchezza del tessuto sociale e aventi in particolare come protagoniste le donne e le donne-madri, con una specifica attenzione alla loro necessità di inserirsi o rientrare nel mondo del lavoro; dare vita a spazi di confronto e di condivisione per donne, famiglie, bambini e ragazzi; attivare socialità e produttività.

Il lavoro di ricerca consiste nella somministrazione di interviste che si ispirano al modello dell'intervista di esplicitazione di Vermersch² parzialmente mediata dall'utilizzo di immagini simboliche³, seguendo gli studi di Fabbri e Munari⁴.



Figura 1 – Carte utilizzate per la domanda mediata da immagini. Le carte sono appartenenti al gioco *Dixit* di Jean-Louis Roubira, illustrato da Marie Cardouat, pubblicato nel 2008 da Libellud in Francia e da Asterion Press in Italia

Per iniziare sono stati scelti cinque soggetti che svolgono compiti diversi ma che sono a contatto con le stesse partecipanti e che vivono quindi dinamiche relazionali potenzialmente simili.

Le interviste svolte fino a questo momento hanno fatto emergere elementi molto interessanti, rispondendo alla domanda di ricerca⁵ e andando oltre a questo singolo quesito, offrendo spunti di riflessione sul gruppo delle volontarie, sulle attività svolte e sui benefici di un lavoro di riflessione e verifica strutturato nel tempo.

² P. Vermersch, *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Roma, Carocci, 2005.

³ D. Frison, *L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 2016, n. 13.

⁴ D. Fabbri, A. Munari, *Strategie del sapere*, Milano, Guerini e Associati, 2005.

⁵ Quali caratteristiche e quali competenze vengono messe in gioco nel lavoro volontario?

La modalità di intervista ha aiutato le intervistate a esplicitare caratteristiche e competenze che fanno intuire la validità di questo tipo di approccio. Hanno giocato un ruolo importante sia il *déplacement* effettivamente prodotto dalla domanda mediata da immagini metaforiche, sia la possibilità di raccontare la propria esperienza, elemento legato alle riflessioni sull'intervista narrativa⁶ fatte in sede di costruzione delle domande.

Nella fase di raccolta del materiale per l'elaborazione della tesi ho trovato vari contributi sull'evoluzione della figura del volontario negli ultimi decenni. Enti come il Cesvot hanno dedicato pubblicazioni e seminari⁷ all'approfondimento di questo tema e alla necessità di attivare azioni di cura nei confronti di chi svolge attività di volontariato. Quello che il master ha contribuito a mettere in luce è il legame che ci può essere tra cura e racconto autobiografico che può essere sperimentato anche in questo specifico contesto. L'altro contributo ricevuto da questo percorso è stato l'incontro con vari strumenti per effettuare una ricerca ben strutturata che mette al centro il soggetto e intreccia il bisogno di studio del professionista con le possibilità di crescita dei soggetti intervistati.

3. Ricerca e cura con la narrazione

Come professionista sentivo il bisogno di una modalità che mi permettesse di prendermi singolarmente cura di volontarie e volontari, accompagnandoli a valorizzare il proprio operato e a prendere consapevolezza delle modalità relazionali e didattiche utilizzate. Inoltre, desideravo approfondire la loro conoscenza e osservare con più attenzione le dinamiche di servizio e le motivazioni che stanno alla base della scelta di mettersi a disposizione dei progetti dell'associazione in cui lavoro. Questo bisogno ha accompagnato tutti i passaggi di stesura della tesi e ha contribuito a valorizzare i risultati raggiunti, soprattutto rispetto alle modalità di osservazione e lettura del contesto.

Iniziare un percorso di ascolto strutturato in interviste ha fatto emergere molti più elementi di quelli che avessi preventivato, spingendomi a ipotizzare uno sviluppo di questo progetto che potrebbe diventare parte integrante delle azioni da svolgere con e per le volontarie.

Questo percorso ha fatto emergere la necessità di immaginare e realizzare un'azione che vada oltre una formazione in senso stretto, per

⁶ R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.

⁷ Cesvot, *Fatti di relazioni. Prendersi cura dei volontari*, corso di formazione, novembre 2021, in <<https://www.cesvot.it/formazione/corsi-di-formazione-e-seminari/fatti-di-relazioni-prendersi-cura-dei-volontari>> (12/24).

lavorare sulle implicazioni in termini di relazioni che un percorso come questo può generare, affinché i volontari possano anzitutto *realizzare la propria umanità* per essere poi davvero in grado di «accogliere gli altri e dare voce alle loro difficoltà e alle loro sofferenze, tollerando con maggiore consapevolezza le spinte ambivalenti della relazione»⁸.

Nel master ho potuto incontrare figure come quella di Tronto che ha contribuito a codificare molte azioni svolte senza una piena consapevolezza, donandogli valore e professionalità. La studiosa afferma che «la cura non è semplicemente una preoccupazione mentale o un tratto del carattere ma la preoccupazione di esseri umani viventi e attivi, impegnati nei processi della vita quotidiana. La cura è sia una pratica sia una disposizione»⁹.

La cura nei contesti educativi, sia che coinvolgano i bambini che gli adulti, risulta spesso un aspetto sottovalutato o comunque poco definito, soprattutto se ci si rivolge a chi, a propria volta, è chiamato a occuparsi di altri soggetti che si tratti di volontari o professionisti. L'esperienza maturata in ambito professionale e in contesti di volontariato ci dà tuttavia modo di verificare l'impatto reale prodotto tanto da un approccio improntato alla cura nella strutturazione dei percorsi educativi quanto dalla pratica della cura nella messa in opera di questi percorsi e nella costruzione delle relazioni con coloro che ne usufruiscono a vario titolo. Quando questa scelta di cura non si limita a un semplice auspicio, ma si traduce in pratiche concrete, per quanto semplici ed embrionali gli effetti prodotti sono tangibili. Come afferma Mortari «se l'aver cura diventasse la preoccupazione primaria in ambito sociale, politico e soprattutto educativo, i mutamenti delle condizioni di esistenza delle persone sarebbero radicali»¹⁰. Da questa consapevolezza nascono il desiderio e la coscienza dell'importanza decisiva di porla a fondamento di ogni azione formativa, nella ferma convinzione che «il tipo di forma che prende la nostra vita è in stretta connessione con il tipo di cura di cui facciamo esperienza, poiché sono i modi della cura che scolpiscono la nostra esistenza»¹¹.

Infine, grazie al master ho sviluppato uno sguardo riflessivo più costante nei confronti della pratica professionale, valorizzando i momenti in cui questa viene raccontata come spazi di verifica su obiettivi e modalità utilizzate.

⁸ D. Baggiani, *Le competenze del volontario. Un modello di analisi dei fabbisogni formativi*, in «I Quaderni», 51 (2011), Firenze, Cesvot, p. 49.

⁹ C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, trad. ita. di N. Riva, Reggio Emilia, Diabasis, 2006, p. 119 (ed. orig. 1993).

¹⁰ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, p. VIII.

¹¹ *Ivi*, p. 2.

4. Il valore del racconto di sé

Terminato il percorso di studi triennale in Scienze dell'educazione sociale non avevo più sperimentato formazioni di lungo periodo. Finita l'università ho avuto l'occasione di entrare direttamente nel mondo del lavoro e questo ha cambiato le consuetudini della vita da studentessa impiegando la maggior parte del mio tempo e delle mie energie. Pur sentendo la necessità di continuare a formarmi, non riuscivo a trovare una proposta che rispondesse contemporaneamente a bisogni formativi più tecnici, effettuando anche una riflessione sulla pratica professionale in sé.

Inoltre, per molto tempo ho temuto che avere un'occupazione e affrontare un itinerario di studio fosse troppo complicato da gestire e ho smesso di cercare in modo costante una valida opzione.

Rimettersi in gioco dopo dieci anni è stata una sfida non sempre facile ma i mesi del master hanno riattivato molti aspetti che si erano assopiti, rendendola un'esperienza di cui mi reputo decisamente soddisfatta. Il mio interesse nei confronti delle storie e delle narrazioni era già forte, ma nel master ho potuto acquisire nuovi strumenti per mettermi in ascolto sia nell'ambito lavorativo che nei contesti di vita personale.

Il valore del racconto di sé si manifesta in diverse situazioni, dimostrando che «il ricordare è azione contro il dimenticare, per la riaffermazione della vita contro l'ineluttabilità della morte»¹².

Bibliografia

- R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.
- D. Baggiani, *Le competenze del volontario. Un modello di analisi dei fabbisogni formativi*, in «I Quaderni», 51 (2011), Firenze, Cesvot.
- Cesvot, *Fatti di relazioni. Prendersi cura dei volontari*, corso di formazione, novembre 2021, in <<https://www.cesvot.it/formazione/corsi-di-formazione-e-seminari/fatti-di-relazioni-prendersi-cura-dei-volontari>> (12/24).
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- D. Fabbri, A. Munari, *Strategie del sapere*, Milano, Guerini e Associati, 2005.
- D. Frison, *L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 2016, n. 13.

¹² D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996, p. 65.

- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, trad. ita. di N. Riva, Reggio Emilia, Diabasis, 2006 (ed. orig. 1993).
- P. Vermeresch, *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Roma, Carocci, 2005.

Uno studio esplorativo sul ruolo di assistente educativa e tutor formativo: una ri-generativa postura professionale nel lavoro di cura tipicamente femminile

Samantha De Zanet

1. Introduzione

Il master si è presentato come preziosa opportunità di accendere uno sguardo verso gli *antichi* intenti, coniugandoli con le prefigurazioni future (*orizzonte delle attese*¹); un movimento di pensiero e azione per *mettere a terra* le competenze già acquisite, intrecciandole con le nuove, in una *danza feconda*, ricca di riferimenti teorici, metodologici e validi dispositivi.

La scrittura, infatti, *abbraccia e nutre* i differenti ambiti della mia vita professionale e personale come s-oggetto stabilmente presente.

La narrazione nel contesto educativo, *in primis*, si connota quale valido mezzo per restituire ai genitori il tempo al nido: immagini e parole che si sposano per divenire racconti di quotidianità emozionanti; in più, nella conduzione di gruppi di lavoro, le parole declinano le nobili intenzioni, divenendo patti pedagogici di corresponsabilità, sino alla progettualità educativa; oltre a ciò, le parole posate sulla carta sostengono i professionisti dell'educazione impegnati ad avvicinare e conciliare le diversità. In quest'orientamento di pensiero, il foglio e la matita divengono testimoni di un auspicato lieto fine e quindi, di una chiara e condivisa direzione.

È mia antica consuetudine, inoltre, scrivere, mescolare e ricomporre le singole parti del *panorama di vita*², con il faticoso piacere di coltivare i ricordi, pur ri-costruiti e volendo legittimare un nuovo sguardo alle memorie con tutte le possibili sfumature.

Si tratta sin qui, pertanto, di considerare un fedele legame con la scrittura in tutte le implicite azioni tras-formative:

¹ P. Jedlowski, *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*, Roma, Carocci, 2017, pp. 17-20.

² Si v. bilancio di competenze in S. Lingua, *Reconnaissance Des Acquis*, <<https://lingua-sandro.wixsite.com/dr-lingua-psicologo/chí-siamo1-cfxv>> (12/24).

- *stringere* storia e memoria, lasciar solida traccia su carta;
- *ri-costruire* nuovi e inattesi significati;
- *coltivare* chiarezza d'intenti;
- *disegnare* la storia personale e professionale con tutti i *colori e toni* offerti dalle parole scelte.

2. Ri-lettura del concetto di cura tra riferimenti teorici, metodo, strumenti e buone pratiche

Proprio in considerazione dei molteplici aspetti già anticipati nella parte introduttiva, la tesi ha compreso una prima parte dedicata ai riferimenti teorici, con l'intenzione esplicita di disegnare una cornice suggestiva sufficientemente valida intorno al tema di interesse: il concetto di cura nei servizi educativi con specifico riferimento alla professione di assistente educativa e tutor formativa, con sguardo aperto alla protezione dell'infanzia, qui inteso come futuro adulto, verso il concetto di comunità, sino alla società.

Si è trattato pertanto di voler confezionare una proposta sulle differenti voci intorno a una professione tipicamente femminile, per rintracciarne le suggestive declinazioni, congiuntamente alle modalità operative e alle buone pratiche.

La cura, qui intesa come parola polisemica ad ampio spettro e doppia direzione in un processo comprensibilmente circolare, è indiscussa protagonista dell'intera stesura e invita alle molteplici considerazioni sia di tipo teorico che metodologico e pratico.

Per disambiguare il termine cura e renderlo ancor più fecondo e suggestivo ben si presta la definizione di Luigina Mortari:

c'è una cura come procurarsi cose per la sopravvivenza perché la vita, *bios*, possa continuare, ma c'è anche la cura come sollecitudine, come premura per far sì che il vivere non sia un semplice continuare a stare nel tempo ma si attualizzi come processo di donazione di senso del tempo³.

Ci si riferisce quindi non solo alle pratiche ma ancor di più alle modalità.

Il tema della cura si rivela, inoltre, come *ghiotto* pretesto, per osare un cenno alle preziose connessioni tra sviluppo morale e professioni tipicamente femminili. In questo delicato filo di pensiero si collocano i riferimenti ai pensieri della psicologa statunitense e studiosa di etica, Carol Gilligan, dell'esperta in studi di genere e femminismo, Joan Tronto, che

³ P. Leoni, L. Nunziata, *Cura sui cura mundi*, in «Tempo di semine», 4 (2022), n. 4, pp. 40-43.

insegna Political Science e Women's Studies all'Hunter College della City University di New York e Selma Sevenhuijsen, come prezioso sguardo sul dibattito sociologico intorno alla presenza delle donne nel lavoro di cura, ancora oggi sospeso e appeso alle antiche e *false* credenze. In particolare, il pensiero di Carol Gilligan⁴ propone importanti riflessioni sulla «differenza femminile», diffusamente utilizzata come giustificazione dei limiti della parità, le disuguaglianze permanenti e nuove, sia nella dimensione di vita pubblica che privata.

È stato preso e tenuto nell'elaborato anche il riferimento al binomio «scrittura e cura», termini tra loro complementari, ove la scrittura fissa e la cura orienta al movimento, conduce, tra diversi contesti possibili (ospedali, aule) verso l'approfondimento, intorno alle buone e sapienti pratiche⁵.

Nel percorso del master il tirocinio è stato un *primo tempo* di messa a terra dei nutrimenti formativi offerti: l'esperienza sul campo, preventivamente declinata in obiettivi, metodologie e strumenti, si è sviluppata mediante la costruzione e realizzazione di interviste mediate, il tutto orientato verso l'obiettivo in capo alla domanda di ricerca di tipo qualitativo (quali abilità e competenze esplicite di tutor di tirocinio formativo per studentesse assistenti educative nei servizi per la prima infanzia).

Le interviste mediate hanno compreso l'utilizzo di *Photolangage*[®] per promuovere un piacevole scambio, partendo da materiale nuovo, facilitante e connesso al tema dell'indagine. Più precisamente l'esperienza si è sviluppata partendo dalla formulazione della domanda di ricerca, sino alla declinazione degli obiettivi, verso il reclutamento, quindi la somministrazione dell'intervista, fino alla trascrizione e la sintesi degli elementi significativi con trattamento del testo di tipo restitutivo. A seguire il prezioso momento di condivisione degli esiti con il gruppo di lavoro mediante parole chiave, significative e ricorrenti emerse.

Ogni incontro con le intervistate è stato preparato analogamente alla buona predisposizione per un viaggio e ancora più poeticamente di un rito; lo spazio, in questa cornice densa di intenzioni, è stata esplicitazione di volontà di accogliere per farsi carico dell'altro, divenendo strumento per comunicare con singoli e inconsueti dettagli (l'avviso sulla porta per evitare interruzioni, la scelta di una stanza diversa dall'ufficio, quindi libera da consueti significati).

Nell'intento di sviluppare un'esperienza trasformativa si è indossata la prospettiva di tipo fenomenologico, per indagare che cosa sia la cura nella sua essenza in riferimento alla postura professionale dell'assistente

⁴ B. Beccalli, C. Martucci, *Con voci diverse. Un confronto sul pensiero di Carol Gilligan*, Milano, La Tartaruga, 2005, pp. 9-11.

⁵ G. Pace, *Scrittura e cura*, in «Psicologi a confronto», 5 (2011), n. 1, pp. 100-114.

educativa nel ruolo di tutor di tirocinio. Assumere il metodo fenomenologico si è tradotto in una valida indagine sulla cura nella sua essenza⁶, orientando lo sguardo verso una teoria di tipo descrittivo e disegnando un discorso utile a chi si occupa di cura per orientare le buone pratiche.

L'esperienza di tirocinio ha acceso molteplici e condivise riflessioni partendo da una rilettura del singolo professionista verso la condivisione di elementi imprescindibili, chiari, condivisi, quindi essenziali e che andranno a caratterizzare ruolo e funzione del tutor formativo nell'ottica di valorizzare la postura professionale spesso semplificata e indebolita per scarso ancoraggio a teorie e metodi. Inoltre, è stato possibile indagare un tema di ricerca inconsueto e con dispositivi diversi dai questionari, strumento sempre valido ma meno efficace nell'ingaggio emotivo-relazionale (si v. figg. 1-3).

3. Elementi caratterizzanti, processo e primi esiti dell'indagine

Il tema di indagine si riferisce a un tipo di professione spesso carica di affanno, che si sviluppa e articola in ambiti densi di variabili, aspettative, complessità, ove si richiede una sensibilità, spesso *tipicamente femminile*, nella relazione con l'altro e per tutti gli aspetti a essa connessi⁷. Il lavoro di cura degli spazi, quindi, porta con sé, quale elemento caratterizzante, la fatica: si tratta di un'attività che richiede molteplici energie cognitive, emotive, fisiche e organizzative.

Il tempo di somministrazione delle interviste è stato un articolato processo che ha acceso molteplici riflessioni, partendo dalla narrazione del singolo professionista verso la condivisione di elementi imprescindibili, chiari, condivisi, quindi essenziali che andranno a caratterizzare ruolo e funzione del tutor formativo; inoltre, è quanto mai importante considerare questi elementi come costitutivi dell'esperienza del *caring*, perché possa assumere valore morale, razionale, uscendo dal registro dell'emotività.

Inoltre, le singole narrazioni hanno portato in luce le credenze e le parole intorno alla professionalità in senso stretto, ma anche con attenzione vigile al benessere del bambino: esempi di pratiche quotidiane come azioni di cura funzionali al benessere del servizio educativo (distribuzione del pranzo, igiene e sanificazione degli spazi, accoglienza delle famiglie), ma anche il tema della trasmissione dei saperi alla tirocinante; quest'ultima sembra svilupparsi sostanzialmente per *buon esempio*, ma con un'apprezzabile ricerca di coerenza tra parole e pratiche.

⁶ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015, pp. 69-70.

⁷ *Ivi*, p. 213.

Figura 1 – Il tempo
della valutazione



Figura 2 – Lo scambio e
il confronto empatico



Figura 3 – Lo spazio per
la valorizzazione



I punti di caduta, anziché negati, appaiono come rischio costitutivo della professione. Le intervistate restituiscono e mostrano una comprensibile emozione, accompagnata dall'evidente piacere di raccontarsi. Comprensibilmente è emerso un tono più sicuro sugli argomenti della professionalità in senso stretto, una zona di pensiero più confortevole, forse, poiché poggiata su un'esperienza solida, coltivata nel tempo.

Si tratta sin qui di un primo tratteggio sul tema di una professionalità a oggi molto poco indagata con l'idea di poter accendere fecondi rilanci in futuro.

Nel *qui e ora*, intanto, l'esperienza ha acceso un nuovo sguardo all'idea della valorizzazione delle professioni e quindi dei servizi educativi: un primo lieve passo che si muove dai consueti buoni intenti verso validi obiettivi.

Si è trattato di un fiero e pieno coinvolgimento del coordinamento con nuovi mezzi e metodi per rinnovati obiettivi di crescita e sviluppo del ben-essere al nido d'infanzia, un'esperienza professionale, quindi, di alto valore etico.

L'indagine potrà trovare nutrimento aumentando il numero di interviste e di analisi qualitative, fino a un esito finale intensamente nutrito di elementi fortemente rappresentativi, quindi autorevoli e validi anche in sede di collegio tematico e ciò per una diffusione capillare del processo in tutto il gruppo di lavoro. Si intende in quest'ultimo senso parlare di partecipazione, che vuole dire prendere parte, collaborare a un'attività, contribuire attivamente ed efficacemente, influenzando anche, quindi, nelle modalità. Le pratiche partecipative hanno infatti importanti effetti sia nelle dimensioni micro, quale è il nido d'infanzia, sia in quella macro, ossia la comunità. La partecipazione al processo però, per aspirare e tendere a un buon esito, deve tener conto degli attori coinvolti (tutor, tirocinante, gruppo di lavoro...), dei contenuti e le modalità di coinvolgimento in relazione al tema da affrontare e allo specifico contesto, quindi il nido d'infanzia, servizio educativo e parte del più ampio sistema integrato cittadino.

Potrà aggiungersi, inoltre, quale ulteriore sviluppo, un'opportuna indagine sul ruolo in più ampi confini geografici per rintracciare esperienze significative e riferimenti normativi a supporto e sostegno di un ruolo ancora poco indagato e ri-conosciuto.

4. Le prospettive di sviluppo e i rilanci futuri

Il percorso formativo del master, in sintonia con le prefigurazioni preannunciate nelle fasi di presentazione, è stato luogo e tempo di apprendimento nelle diverse dimensioni che compongono il panorama di vita professionale. Più precisamente, i riferimenti teorici hanno portato nutrimento al mio linguaggio professionale suggerendo termini caratterizzanti, autorevoli e persuasivi; inoltre, l'attenzione alle diverse opportunità

anche dal punto di vista metodologico ha conferito un'ulteriore spinta e crescita alla professione di coordinamento; in ultimo alla dimensione pratica, un tempo prezioso elemento del percorso, dove è stato possibile dare forma visibile agli apprendimenti per una prima lettura delle positive ricadute e degli auspicati rilanci per sviluppi futuri.

Inoltre, gli studi suggeriti durante il master, denominati *future studies* e che si basano su prospettive probabilistiche nel presente, hanno acceso un diverso sguardo, aspettativa e prospettiva di ruolo (coordinamento e tutor formativo). Si voglia qui intendere l'immagine di futuro suggerita da Jedlowski quindi come orizzonte⁸, qualcosa di irraggiungibile, impossibile da toccare ma soprattutto che definisce il senso del punto e momento di vita in cui siamo. Gli orizzonti d'attesa sono concetto chiave e prezioso intorno a questa riflessione conclusiva perché comprendono elementi importanti quale la progettazione, l'aspirazione e la previsione. Ci si riferisce quindi ad attività complessa, un ponte che connette il presente, ciò che ci si auspica, con riferimento stretto al progetto formativo della tirocinante, verso il futuro. Il tutto è inseparabile da aspirazioni e previsioni: le prime si riferiscono ai desideri, i «futuri preferiti»; le seconde invece, più calzanti nella sfera professionale, sono ciò che, indipendentemente dalle preferenze, si pensa sia ragionevole che abbia luogo, quindi i «futuri probabili».

Relativamente all'importante dibattito filosofico di tipo femminista cucito intorno al tema della cura, invece, si ritiene che il master sia stato luogo di pensiero e buon pretesto per tracciare un nesso tra esperienza e conoscenza, buone pratiche e cornice teorica; in corso di scrittura e stesura della tesi finale ha preso forma un chiaro pensiero critico e riflessivo sia sul tema in senso stretto sia in una visione più ampia eticamente ispirata, che ha condotto lo sguardo oltre il servizio educativo, verso il senso di comunità e oltre.

Il percorso di studio, infine, si è articolato come sapiente danza di efficaci relazioni formali in una corretta e feconda vicinanza sia con i docenti che con le preziose figure di supporto. Un lavoro di attenta tessitura e di cura, quindi, di tutti i molteplici aspetti che ogni percorso formativo di qualità assume con precise ed esplicite accortezze e attenzioni.

Bibliografia

B. Beccalli, C. Martucci, *Con voci diverse. Un confronto sul pensiero di Carol Gilligan*, Milano, La Tartaruga, 2005.

⁸ P. Jedlowski, *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*, cit., pp. 17-20.

- P. Jedlowski, *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*, Roma, Carocci, 2017.
- P. Leoni, L. Nunziata, *Cura sui cura mundi*, in «Tempo di semine», 4 (2022) n. 4, pp. 40-43.
- S. Lingua, *Reconnaissance Des Acquis*, <<https://linguasandro.wixsite.com/dr-lingua-psicologo/chi-siamo1-cfxv>> (12/24).
- L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015, pp. 69-70.
- G. Pace, *Scrittura e cura*, in «Psicologi a confronto», 5 (2011), n. 1, pp. 100-114.

La relazione e la cura: il benessere all'interno del gruppo di lavoro

Alessandra Manfredi

1. Introduzione

La scelta di partecipare al master in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione per gli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* è nata da una passione, da una curiosità e da un bisogno.

La passione e la curiosità per i racconti hanno rappresentato un primo forte stimolo: poter approfondire il tema della narrazione in maniera specifica rappresentava un'occasione preziosa per dedicare tempo e studio a una materia avvincente e generativa. Un secondo motivo risponde a un bisogno professionale: dopo una laurea in Lettere e diversi anni di insegnamento in un centro di formazione professionale, è stato possibile sperimentare che per costruire un ambiente di apprendimento il primo e importante lavoro da fare è stabilire una buona relazione educativa, lavoro non sempre facile, perché gli studenti che popolano le classi provengono da esperienze e, spesso, culture diverse; il rischio di dispersione scolastica, inoltre, è alto e talvolta si innescano dinamiche relazionali complesse che irrigidiscono i rapporti con gli adulti e con i pari.

Offrire stimoli per raccontarsi, in maniera che ciascuno possa sentirsi a proprio agio, è una competenza necessaria che non si acquisisce una volta per tutte, ma va nutrita e modellata continuamente: in questo senso il master ha permesso di sperimentare tecniche e pratiche spendibili. Ciò costituisce un arricchimento notevole del bagaglio culturale e personale.

Il master ha rappresentato un'occasione di crescita: l'orizzonte si è ampliato a comprendere molte altre dimensioni non prese in considerazione prima, tra cui la relazione tra pari adulti. È stato proprio questo aspetto a prevalere nella scelta della tesi: gli ambienti scolastici e formativi sono organizzazioni sociali. Il lavoro del docente-formatore è un lavoro di gruppo e di gruppi; all'interno del contesto scolastico e di sistema

IeFP¹ ne sono presenti diversi tipi: alcuni sono all'interno dell'organizzazione, come il gruppo degli allievi, gli educatori e i docenti; altri, invece, intervengono dall'esterno in alcuni momenti specifici: genitori e agenzie educative del territorio. Generalmente si è portati a privilegiare e a considerare prioritaria la relazione educativa con gli studenti e le loro dinamiche nel contesto classe, ma non meno importante è la relazione che unisce i colleghi: essa determina la capacità dei docenti di essere gruppo, di lavorare in *équipe* e condiziona l'ambiente circostante.

Si è voluto, pertanto, raccogliere dati di contesto, chiedendo a un gruppo di docenti, formatori ed educatori, di raccontare la propria esperienza professionale, per osservare cosa emergesse, così da avere un'immagine articolata dell'insieme e poter raccogliere fattori di benessere e bisogni, in modo da avere spunti per azioni di miglioramento del contesto stesso.

2. *L'équipe di lavoro in un Ente di formazione professionale*

Il lavoro di tesi ha coinvolto insegnanti ed educatori di un centro di formazione professionale del Centro Italia. L'ente eroga corsi di durata biennale, finalizzati al raggiungimento di una qualifica professionale. Ciascun corso ha un consiglio di classe composto da formatori di area professionale e docenti di competenze di base, un coordinatore e un *tutor*.

L'obiettivo della ricerca, che si è definita come qualitativa, è stato quello di avviare una riflessione sul lavoro di *équipe* all'interno del contesto. Docenti ed educatori sono stati coinvolti nell'indagine e hanno contribuito, con i loro racconti, ad arricchire la complessità dell'argomento di interesse.

La cornice di riferimento è rappresentata dagli studi sul «gruppo» e sul «gruppo di lavoro», attraverso le definizioni di Lewin e Bion, raccolte negli studi di Quaglino, Casagrande e Castellana².

Il punto di partenza è stata l'enunciazione di Lewin, per il quale un *gruppo* è un «“soggetto sociale” e costituisce un fenomeno a sé stante, diverso dalla somma dei suoi membri»³; per questo motivo è caratterizzato

¹ Istruzione e Formazione Professionale.

² G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2019, p. 21.

³ «Il gruppo è qualcosa di più, o per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri: ha struttura propria, fini peculiari, e relazioni particolari con altri gruppi. Quel che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza. Essa può definirsi una totalità dinamica. Ciò significa che in un cambiamento di stato di una sua parte o frazione qualsiasi interessa lo stato di tutte le altre. Il grado di interdipendenza delle frazioni del gruppo varia da una massa indefinita a un'unità compatta». K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972, p. 125.

da relazioni di «interazione» e di «interdipendenza» tra i membri che ne fanno parte. Non solo: l'interdipendenza va considerata anche tra il gruppo e il suo contesto, così da delineare «una geografia mentale della realtà in cui i gruppi, gli individui e l'ambiente hanno un'articolazione complementare e interdipendente»⁴.

Con questo presupposto, le reti di relazioni tra i vari membri, composte da sistemi di tensioni positive e negative, sono centrali, perché determinano e sviluppano la vita di gruppo: il comportamento corrisponde alla sequenza di operazioni tese a risolvere queste tensioni.

Anche Bion⁵ vede nell'interdipendenza l'elemento di costruzione del gruppo, che si realizza su un piano della realtà, nel momento in cui individui si mettono insieme per fare qualcosa, ma anche su un piano emotivo, dato che il gruppo «sviluppa pensiero ed emozioni al di là del singolo membro»⁶.

Un *gruppo di lavoro*, poi, si caratterizza per essere una «pluralità che tende progressivamente all'integrazione»⁷. Interazione e integrazione sono concetti diversi: nell'interazione i membri sperimentano la coesione; l'integrazione invece consiste e richiede l'armonizzazione delle differenze in una dinamica di interdipendenza, la consapevolezza, cioè, di una necessità reciproca, che porta a dipendere dagli altri, in una rete di relazioni che tiene unite le differenze di ognuno. La maturazione verso l'integrazione avviene nel momento in cui uguaglianze e differenze di ognuno possono essere espresse in un'attività lavorativa. Dall'integrazione si sviluppa la «collaborazione», che interviene nel momento in cui i membri del gruppo stabiliscono relazioni di fiducia, nelle proprie capacità ed

⁴ G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*, cit., p. 21.

⁵ «Ogni gruppo, per quanto casuale, si riunisce per “fare” qualcosa; nell'esplicitare questa attività le persone cooperano ognuna secondo le sue capacità. Questa cooperazione è volontaria e si basa su un certo grado di abilità del singolo. La partecipazione a un'attività di questo tipo è possibile solo a persone con anni di esercizio e che si siano sviluppate intellettualmente per la loro disponibilità ad apprendere dall'esperienza. Dal momento che questa attività è collegata a un compito, essa è fondata nella realtà, i suoi metodi sono razionali e pertanto, sia pure in forma embrionale, scientifici. [...] Il gruppo affronta questo ostacolo elaborando una caratteristica cultura di gruppo. Uso l'espressione cultura di gruppo in modo molto estensivo; vi includo la struttura che il gruppo raggiunge nei vari momenti, le attività che svolge e l'organizzazione che adotta [...]. L'attività del gruppo di lavoro è ostacolata, deviata e talvolta favorita da certe attività mentali che hanno in comune l'attributo di forti tendenze emotive. Queste attività, a prima vista caotiche, acquistano una certa strutturazione se si ammette che esse derivano da alcuni assunti di base comuni a tutto il gruppo». W.R. Bion, *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando Editore, 1971.

⁶ G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*, cit., p. 21.

⁷ *Ivi*, p. 25.

esperienze, ma anche in quelle degli altri. Questi riferimenti hanno fatto da guida per leggere il contesto professionale, dove figure educative differenti sono tenute a collaborare, ciascuno nel proprio ruolo e secondo le proprie capacità, per un fine comune: il successo formativo degli allievi.

Si è scelto di utilizzare lo strumento di ricerca dell'intervista narrativa, secondo il modello di Atkinson, che privilegia la narrazione per generare conoscenza: «noi pensiamo spesso in forma narrativa, parliamo in forma narrativa e cerchiamo di dare un significato alla nostra vita attraverso il racconto»⁸.

Durante l'intervista si è fatto ricorso a materiali di mediazione, in particolare a fotografie, sull'esempio del *Photolangage* di Babin, Baptiste e Bélisle. Tale metodologia, sviluppata intorno agli anni '60, utilizza *dossier* fotografici tematici: «i partecipanti, parlando dell'immagine stessa, narrano la propria esperienza personale ed esplicitano la propria postura nei confronti di un concetto, di un evento, di una problematica»⁹.

Questo metodo è molto utile perché facilita il racconto, grazie alle suggestioni, alle proiezioni e ai simboli che quelle immagini rappresentano.

Le interviste hanno indagato la percezione dei singoli rispetto al proprio gruppo di lavoro e hanno messo in luce fattori positivi e criticità. Il confronto di questo materiale ha permesso di isolare alcuni nuclei tematici che è stato possibile, in seguito, analizzare e di cui si riporta una breve sintesi.

Tra i punti di forza che sono emersi, alcuni riguardano la capacità del gruppo di supportare l'individuo nell'esercizio del proprio ruolo o in caso di difficoltà. Il lavoro di *équipe* permette uno scambio sentito come necessario, nel momento in cui occorre prendere delle decisioni: la discussione e il confronto all'interno di un gruppo di lavoro consentono di ampliare l'analisi di una situazione e quindi di poter fare scelte più consapevoli, proprio perché ragionate.

La maggior parte delle persone ha riconosciuto professionalità e competenza nei colleghi della propria *équipe*; talvolta la competenza è riconosciuta anche in virtù dell'esperienza di cui l'altro è portatore, che consente di vederlo come interlocutore importante per la condivisione di utili prassi. Si ritiene

⁸ Continua: «Il movimento che propugna la narrazione autobiografica ha il suo esponente di punta in Jerome Bruner [...]: questo psicologo cognitivo ha dimostrato che il significato personale (e la realtà personale) si costruisce effettivamente durante la concettualizzazione e l'esposizione della propria narrazione; che le nostre esperienze assumono la forma delle narrazioni che usiamo per descriverle, e che i racconti sono il nostro modo di organizzare, interpretare e dare significato alle esperienze che abbiamo vissute, e di assicurare loro un senso di continuità» in R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.

⁹ D. Frison, *Dialogare con le immagini. L'uso delle immagini nella ricerca e nella formazione esperienziale*, in M. Fedeli, L. Frontani, L. Mengato (a cura di), *Experiential Learning. Metodi, Tecniche e Strumenti per il Debriefing*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 73-86, p. 75.

utile fornire un dato di contesto: all'interno del centro, negli ultimi anni c'è stato un alto *turnover* di formatori e di educatori, tale condizione ha fatto sì che gli operatori si siano trovati a formare nuovi gruppi di lavoro.

L'assegnazione dei ruoli all'interno di ogni consiglio di classe, inoltre, può variare ogni anno, con la conseguente possibilità che manchi l'elemento della continuità. A questo, probabilmente, va riferita la difficoltà a riconoscere ruoli e compiti, che almeno alcuni intervistati hanno evidenziato come problematica.

Sulla percezione del riconoscimento attribuito dagli altri al proprio lavoro, invece, al momento attuale non sembra esserci unanimità di pensiero, ma tutti hanno raccontato di averlo sperimentato almeno in passato, collaborando con alcuni colleghi.

Nella gestione dei conflitti, due sono le tendenze emerse: la competizione e l'evitamento. In entrambi i casi, le conseguenze permettono di tratteggiare un panorama complesso che conduce, più che a una mediazione, a una separazione, che alimenta malessere e frustrazione. La posizione mediana di persuasione, affiorata solamente nelle parole di un intervistato, è rimasta limitata non alla gestione dei conflitti nel gruppo di lavoro, ma alla sua personale modalità di affrontarli.

Tale materiale, adeguatamente analizzato, offre spunti interessanti: può essere raccolto e utilizzato in ottica di miglioramento, perché emergono chiaramente alcuni bisogni su cui è possibile lavorare.



Figura 1 – Uso di mediazione di fotografie durante l'intervista

3. La relazione e la cura

Il dialogo che si è avviato con le interviste ha avuto dei risvolti positivi, perché ha portato al centro della riflessione la relazione tra colleghi, spesso lasciata in secondo piano in una prospettiva di cura e di attenzione rispetto alla relazione educativa con gli utenti. Gli intervistati hanno avuto modo di soffermarsi sugli aspetti positivi, ma hanno anche potuto far emergere bisogni, idee, proposte utili per migliorare l'*équipe* all'interno del loro contesto professionale.

Questo lavoro ha evidenziato il nesso tra relazione e cura, intesa, quest'ultima, secondo la definizione di Tronto come «tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro mondo in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile»¹⁰. Nel nostro «mondo» sono inclusi i nostri corpi, noi stessi e il nostro ambiente.

Tornare al tema della cura per mettere al centro l'azione di coloro che hanno una responsabilità educativa e formativa verso gli studenti, verso le famiglie e verso la società è un atto necessario.

Formare i docenti ad acquisire competenze comunicative e relazionali spendibili nel gruppo di lavoro va nella direzione di rendere la scuola «un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità»¹¹. La cura deve essere intesa come impegno, come azione orientata verso l'altro-da-sé; nella diversità, d'altronde, è possibile fare esperienza della *unitas multiplex* che caratterizza la condizione umana e che Morin tratteggia con queste parole:

[...] l'educazione dovrà fare in modo che l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua diversità non cancelli l'idea della sua unità. Vi è una unità umana. Vi è una diversità umana¹².

Tale diversità, che è possibile riscontrare nel lavoro degli insegnanti in aula, viene sperimentata con le persone con cui è richiesto di collaborare per un obiettivo educativo.

¹⁰ C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, trad. ita. di N. Riva, Reggio Emilia, Diabasis, 2006 (ed. orig. 1993).

¹¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DG Ordinamenti, 2018, in <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>> (12/24).

¹² E. Morin, *I sette sapere necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, p. 56.

Non solo: il confronto professionale, permette di acquisire nuove competenze e di crescere professionalmente. All'interno del proprio gruppo e dei propri gruppi di lavoro, ciascuno apprende e impara ad agire, a educare, a istruire.

Le narrazioni raccolte, infatti, hanno tutte messo in evidenza un bisogno di comunicazione, di confronto e di scambio reciproco.

Nel 2012 l'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili ha redatto un documento, il *Profilo del docente inclusivo*¹³, comprensivo di tutti i valori e le competenze che un insegnante deve avere per lavorare nella direzione del diritto all'istruzione per tutti. Secondo molti, tale documento potrebbe essere utilizzato per orientare anche l'azione dei docenti curricolari, in ottica di inclusione. A tal proposito, allora, è opportuno richiamare il terzo valore individuato dal documento:

[...] lavorare in *team* collaborando con tutti gli attori coinvolti nel processo educativo: genitori e famiglie, da un lato, professionisti dell'educazione e dei trattamenti abilitativi e/o riabilitativi, dall'altro, terapisti e personale sanitario, dall'altro ancora. Il lavoro cooperativo, secondo questa chiave di lettura, prima ancora che lavoro con gli studenti, deve diventare pratica agita dai docenti¹⁴.

4. Conclusioni per nuove prospettive

Il lavoro di tesi ha assunto un significato particolarmente rilevante nella misura in cui ha permesso di calare le conoscenze apprese durante il master in un contesto specifico e definito. Il collegamento con la realtà e con la concretezza dell'ambito professionale ha fatto da stimolo per portare avanti la ricerca e svilupparne i contenuti. La tematica scelta, poi, rispondeva a un bisogno presente, sebbene non dichiaratamente espresso.

La formazione ha un'importanza considerevole: l'aspetto educativo, nella professione dell'insegnante, è alla base dell'apprendimento. Richiede consapevolezza delle dinamiche relazionali e competenze comunicative mature, che si acquisiscono lungo tutto l'arco della vita. Formarsi è un allenamento a divenire *responsabili*, nel significato più letterale del termine, capaci, cioè, di rispondere in maniera efficace e pronta alle sfide quotidiane. La direzione verso cui tendere, allora, è quella di fare di

¹³ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, in <https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_it.pdf> (12/24).

¹⁴ F. Sarracino, *Il docente di sostegno rappresenta se stesso: un'indagine nei percorsi di formazione per insegnanti di sostegno didattico agli alunni con disabilità*, in «Ricerche pedagogiche», LVI (2022), n. 224-25, p. 132.

ciascun consiglio di classe, una *équipe*, che sa lavorare insieme e sa darsi un metodo con cui «elabora in autonomia e in gruppo una progettualità aperta all'imprevisto»¹⁵.

Bibliografia

- R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.
- W.R. Bion, *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando Editore, 1971.
- D. Frison, *Dialogare con le immagini. L'uso delle immagini nella ricerca e nella formazione esperienziale*, in M. Fedeli, L. Frontani, L. Mengato (a cura di), *Experiential Learning. Metodi, Tecniche e Strumenti per il Debriefing*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 73-86.
- K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DG Ordinamenti, 2018, in <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>> (12/24).
- E. Morin, *I sette sapere necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- G.P. Quaglino, C.G. Cortese, *Gioco di squadra*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro, Lavoro di gruppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2019.
- F. Sarracino, *Il docente di sostegno rappresenta se stesso: un'indagine nei percorsi di formazione per insegnanti di sostegno didattico agli alunni con disabilità*, in «Ricerche pedagogiche», LVI (2022), n. 224-25.
- C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, trad. ita. di N. Riva, Reggio Emilia, Diabasis, 2006 (ed. orig. 1993).
- C. Vacheret, «Photolangage», *oggetto mediatore e libera associazione*, in «Rivista di Psicoanalisi», 48 (2002).

¹⁵ *Ibidem*.

Il Metodo Narrativo come processo di formazione personale e professionale.

Ricerca con i partecipanti alla scuola estiva della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari

Maria Zaffira Secchi

1. Introduzione

Sono state ragioni personali e professionali quelle che hanno spinto a indagare la ricaduta del Metodo Narrativo Autobiografico (MNA) sulla professione ampliando la ricerca all'indagine sulla ricaduta nella vita personale.

Sono ragioni personali poiché nel tempo si è potuta osservare, attraverso le molte diverse esperienze lavorative, come questa inclinazione professionale verso l'ascolto, l'accoglienza, la promozione al lavoro fattuale e/o di indagine dei partecipanti, il potenziamento di competenze abbia prodotto una migliorata qualità dei risultati, sì in termini di raggiungimento degli obiettivi formativi, ma anche di quelli di ordine *esistenziale*. Non solo nella qualità dei rapporti di gruppo ma anche di chi esperiva tale metodo.

Una sorta di comprensione che si stava facendo la cosa giusta. Confermata dall'osservazione della funzione trasformativa della formazione che avveniva pari passo in coloro che il metodo lo seguivano.

Il Metodo Narrativo Autobiografico sembrava quindi essere un metodo che mette, nel processo formativo, la persona al centro del suo percorso. È contemporaneamente una sfida per chi lo esercita dall'altra parte, poiché richiede una grande preparazione, capacità di ascolto, senso della responsabilità. Aggiungeremo inoltre anche la capacità di accoglienza e *lasciar andare*, di non esercitare controllo sugli individui e sull'organismo gruppo. Insomma, sintetizzando liberamente Luigina Mortari, necessita del cuore sapiente, intelligente e umile.

Quanto osservato, percepito, avvenuto aveva davvero a che fare con il metodo formativo appreso? Cosa era accaduto? Era osservabile anche in altri che avevano seguito il medesimo percorso? A questa e ad altre domande che la ricerca stessa ha suggerito, si è cercato di dare risposta nel lavoro di ricerca di cui si tratta.

Cosa determina il cambiamento personale e professionale? Qual è la ricetta? Ce n'è una? Abbiamo provato a rispondere con una ricerca qualitativa utilizzando il metodo della *Grounded Theory* che:

Coglie la complessità della dimensione pedagogica ponendosi contro qualsiasi rigida impostazione teorica e lasciando che siano i dati a parlare proponendo un set sistematico di procedure allo scopo di sviluppare una teoria derivata induttivamente rispetto al fenomeno indagato¹.

Dalla spinta della passione per le parole c'è chi si avvicina a questo Metodo quasi per cercare lenimento, una forma di guarigione per le cose della vita che accadono e che mentre accadono possono far franare. La scrittura può essere riparazione e superamento, un modo vivo per guardare oltre: un modo che si trasforma in metodo e trasforma chi lo pratica e chi lo 'insegna'. Riempire di significati parole apparentemente piccole è il grande onore di chi sa mettersi in gioco e imparare e imparare ancora.

La ricerca qualitativa praticata scrupolosamente secondo la metodologia della *Grounded Theory* rappresenta l'inizio di un lavoro che potrebbe essere puntualizzato e approfondito nell'ambito di una ricerca più vasta. Va anche detto che la «molecolarizzazione» delle unità significative, a fronte di una importante mole di materiale potrebbe essere ulteriormente approfondita e si ritiene potrebbe generare altre ipotesi, strade e risposte da percorrere².

2. Il disegno della ricerca

L'area di indagine è emersa per interesse professionale e personale, gli stessi che hanno spinto alla frequentazione del master.

Riguardo alla letteratura in merito alla ricerca, si è fatto riferimento all'impianto epistemologico sulla funzione e l'importanza dell'autobiografia di Duccio Demetrio, anche in relazione ai concetti di cambiamento che avvengono nella scrittura autobiografica. Per i concetti di cura nella pedagogia e come impianto, servizio e opportunità di *career service* nell'Alta formazione, agli studi di Vanna Boffo e di Luigina Mortari, Fabio Togni. Per quanto concerne il dispositivo detto «Patto Autobiografico» si è fatto riferimento agli studi di Caterina Benelli, riguardo invece al metodo della *Grounded Theory* a Luigina Mortari e Massimiliano Tarozzi.

La domanda generativa di ricerca è stata la seguente: come il Metodo Narrativo Autobiografico proposto nella *Summer School* dalla Libera

¹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carrocci, 2007, p. 33.

² *Ivi*, pp. 33-59.

Università di Anghiari genera cambiamento nella vita professionale e in quella personale (in età adulta) dei partecipanti.

Per indagare quanto sopra detto, come trattato approfonditamente nel paragrafo precedente, si sono decisi due strumenti: il questionario conoscitivo e l'intervista semi-strutturata.

Il campionamento, o i criteri di scelta dei partecipanti, nella ricerca qualitativa assume un senso molto distante dal campione probabilistico di una ricerca quantitativa, ma certamente non può essere aggirato. Si è pertanto cercato, anche in questo processo, di applicare con rigore le proposte della *Grounded Theory*³ volte in questo caso verso la scelta in stretta connessione con il processo di analisi.

Il campionamento è avvenuto attraverso un questionario conoscitivo somministrato a soggetti indicati dalla segreteria della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari in accordo sulle ragioni e sulla domanda della ricerca.

Dopo avere individuato le caratteristiche del campione attraverso i questionari, si è proceduto con le interviste da remoto e alla loro relativa trascrizione. In questa prima fase di «osservazione-codifica» si è tenuto conto della reattività degli intervistati e dei contenuti delle interviste per meglio strutturare e mirare le domande; l'osservatore, infatti, ha potuto notare fin dalle prime interviste una naturale inclinazione dei partecipanti a raccontare e narrare, spontaneamente divagando, come di un bisogno *autobiografico* di fissare l'esperienza proprio nel momento del racconto. Già dal primo colloquio da remoto si è potuta osservare una naturale curvatura verso aspetti salienti che interessavano la ricerca; al contempo proprio la peculiarità dei racconti ha spinto a interrogarsi nuovamente e a mantenere una postura di ricerca molto vicina al colloquio per poter accogliere quelle che sono sembrate chiaramente le esigenze dell'intervistato; le persone avvicinate infatti dimostravano di avere una forte necessità di raccontare la loro esperienza, interrompere il flusso dei loro ricordi e pensieri non sarebbe stato corretto anche ai fini della ricerca.

Successivamente si è passati alla trascrizione delle interviste, con l'accuratezza di eliminare i dati sensibili. Si è potuto quindi avere un focus rappresentato dalle parole, frasi, racconti che si sono esaminati in un primo momento senza nulla cercare, come raccomandato dal metodo di ricerca *Grounded*, lasciando che fossero le porzioni di testo a dare indicazioni. In questa fase sono emerse riflessioni molto eterogenee tra loro di cui si è preso nota attraverso l'utilizzo dei memo⁴.

La ricerca svolta ha inoltre potuto individuare nel «gruppo» una forte identificazione con il concetto di comunità educante, essendo risultato

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

come propulsore di cambiamento, di aiuto, di sostegno, di apprendimento. Non si tratta solo del gruppo dei partecipanti alla settimana formativa presa in esame, ma del gruppo di lavoro *in toto*: che include anche i/le conduttrici dei vari laboratori e della conduttrice presente in tutte le sessioni.

L'esperienza, come sostiene John Dewey, è il banco di prova di ogni teoria pedagogica e, allo stesso tempo, è ciò che permette di educare ogni uomo alla responsabilità, alla partecipazione, alla soluzione di problemi di tutti in una società fondata sull'integrazione e non sull'esclusione⁵. Traslando questa potente riflessione e applicandola alla formazione degli adulti e al Metodo Narrativo Autobiografico, così come si è raccolto dai racconti degli/le intervistati/e, si può affermare che questa esperienza è senz'altro inclusiva e base per un cammino non solo interiore/individuale, ma di apertura e ascolto dell'Altro e del mondo. La sapienza del cuore, per dirlo con il titolo del libro di Luigina Mortari, ha permeato le parole, gli oggetti, gli scritti, i quaderni, le narrazioni, gli arredi e, infine, i paesaggi di tutta questa esperienza.

3. Cura, metodo, cambiamento professionale e personale

3.1 La dimensione della cura del metodo

Può un metodo formativo dedicato agli adulti fornire cura? E come da chi lo frequenta viene colta, interiorizzata, trasformata questa esperienza? Pur avendo applicato puntualmente i passaggi di analisi della *Grounded Theory*, si può affermare che la presente ricerca si determina come un inizio poiché la mole di testo significativo e la densità emersa dai colloqui non permettono di considerare chiusa l'indagine⁶.

I temi (categorie) emersi presi in considerazione sono stati dunque tre. Certamente l'idea, per l'autobiografo che si accinge alla frequenza della *Summer School* sembra davvero coincidere con le considerazioni di Duccio Demetrio quando ricorda la funzione della narrazione, del raccontarsi, come per sé, momento di crescita, un fermo immagine che consente di recuperare dalla soffitta della memoria cose, immagini, paesaggi, persone, permettendo loro di rivivere, offrendo al tempo stesso a chi ricorda di riviversi in relazione con loro, col ricordo che avevano e che l'atto della scrittura riscrive nel presente. Nella percezione di ricevere cura, troviamo sia l'atto dello scrivere autobiografico, sia l'ambiente in cui questo avviene. Unità significative con le relative etichettature, assegnano all'ambiente, inteso come progettazione e conduzione, uno specifico ruolo di cura,

⁵ J. Dewey, *Experience and education*, New York, Macmillan Company, 1938.

⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit.

in cui le persone si sentono accolte e rassicurate dalla professionalità che emerge anche nell'allestimento dei laboratori.

La cura è anche il *gruppo*: sostegno, compagno, specchio. Il gruppo che si crea, giorno dopo giorno, scrittura dopo scrittura. Concetto nuovo, costruito nuovo rispetto all'individualità cui ci si riferisce pensando alla pratica/formazione autobiografica.

Cura è anche il silenzio, il raccoglimento, il suonare del campanile che segna le ore. E cura è quella che ognuno dei partecipanti sente vivamente di darsi facendo questa esperienza estiva. Tanto che sei degli otto intervistati proseguiranno in percorsi con la Libera Università di Anghiari.

Cura viene percepita nei laboratori, diversi ogni giorno, nella preparazione dell'uscita, nel Patto Autobiografico⁷ che rassicura chi, spiazzato, teme l'esposizione agli altri, o libera dall'obbligo chi non si sente in quel momento di condividere il proprio scritto. Cura è la pratica di ogni esperto intervenuto di non-giudizio, sottolineato dalla presenza della conduttrice sempre presente, mai ingerente eppure determinante nella conduzione, nel risolvere piccoli o grandi equivoci. L'esperienza viene definita un regalo, sbalorditiva, innamoramento, sospensione del tempo, spiazzante, potente.

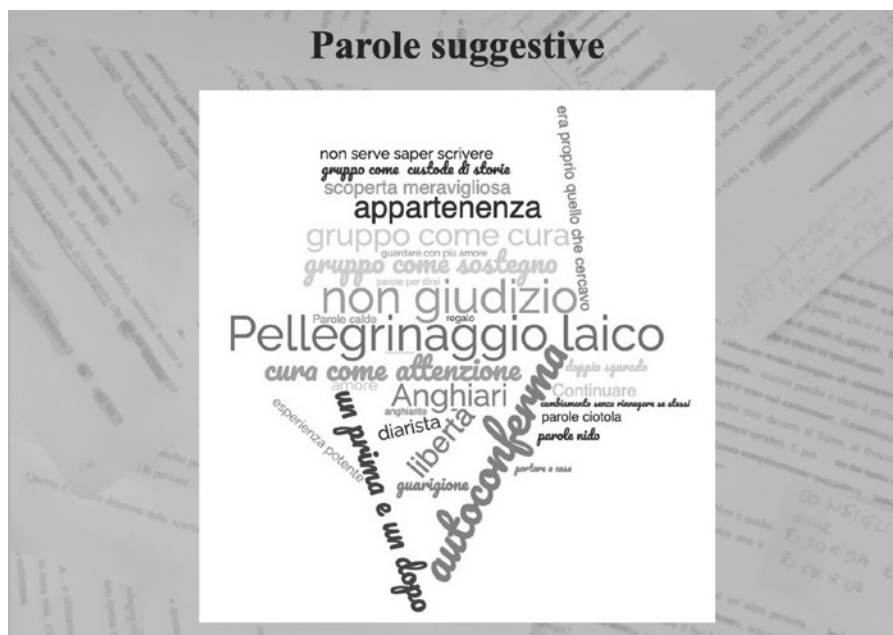


Figura 1 – Nuvola di parole suggestive

⁷ C. Benelli, *Philippe Lejeune. Una vita per l'autobiografia*, Milano, Unicopli, 2006.

questo modo, anche gli insuccessi professionali possono trasformarsi in occasioni di riscatto¹⁰.

Sembra sia accaduto proprio questo, che nel mettere attenzione (e passione) alle domande poste, gli interessati si siano chiesti quasi per la prima volta cosa *si erano portati a casa* professionalmente e, nel rinarrare la loro storia professionale dopo la frequenza alla *Summer School* abbiano generato strategie e processi di significazione degli accadimenti professionali, creando in loro quella consapevolezza che, del resto, viene citata come una componente forte della formazione estiva. Di seguito alcune parole raccolte nel racconto del cambiamento professionale.



Figura 3 – Nuvola di parole rilevanti circa la percezione del cambiamento professionale

3.3 La dimensione del cambiamento personale in età adulta

Nel raccogliere le numerose suggestioni circa il cambiamento personale in età adulta, si è aperta una riflessione riguardo la misura della comprensione¹¹.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ L. Mortari, *La sapienza del cuore*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.

L'attenta disamina della studiosa parte dall'analisi del modo naturale dello stare al mondo, ovvero quell'atteggiamento naturale che consiste nel vivere irriflessivamente che, pur non significando che non si pensa, è un modo di lasciar accadere le cose. Manca cioè di una cifra soggettiva.

Vi è però un altro modo dell'esserci: che va nutrito con pratiche di consapevolezza e di atti liberi. È nella sospensione dell'adesione irriflessiva agli avvenimenti, che si può dare risposta all'autocomprensione.

Per assumere la posizione del soggetto desto, così da sapere dove e come si è quando accade di sentire qualcosa, di vivere un sentimento [...]. Si tratta di sviluppare una trasformazione dei dispositivi cognitivi per pensare radicalmente l'esperienza vissuta¹².

Tutto ciò pare avvenire in quella settimana formativa ad Anghiari. Che si preferisce definire trasformativa, proprio in virtù dei dati raccolti dagli interessati. Nutrito dalla cura della progettazione, degli ambienti, assieme allo sguardo dell'Altro che ci significa, l'ascolto attento da parte di tutti per tutti, il raccoglimento e il silenzio, appare essere proprio questo, questo cambiamento, una via di cambiamento, lo stupore. Parola che ognuno degli intervistati esprime più e più volte nei riguardi di quanto hanno percepito e vissuto come un cambiamento personale (v. fig. 4).

4. Le coincidenze con la frequentazione del master

Il lavoro di ricerca potrebbe rappresentare l'inizio di un'indagine più ampia e dettagliata sugli effetti del Metodo Narrativo Autobiografico e non solo ai partecipanti alla *Summer School*.

Gli stessi partecipanti al master proposto dall'Università di Firenze in collaborazione con la Libera Università dell'Autobiografia, sia pure in sedi informali, hanno espresso la rilevanza degli insegnamenti ricevuti, seppur online, delle ricche competenze e strumenti di lavoro forniti.

Coincidenti nella nostra percezione, il lavoro dello staff di segreteria con quello della "diarista" durante la settimana in presenza ad Anghiari. L'uno solo apparentemente a margine ma di fatto presente e puntuale, efficiente e generoso di supporto.

L'altra presenza silenziosa, quasi una *vestale*, del percorso, ha dato risalto all'importanza del *report*, della restituzione e dell'ascolto nella pratica formativa, all'essere un individuo solo nelle sue narrazioni, ma mai solo veramente, essendo sostenuto dalla presenza sia della diarista che dal gruppo.

¹² *Ivi*, p. 58.

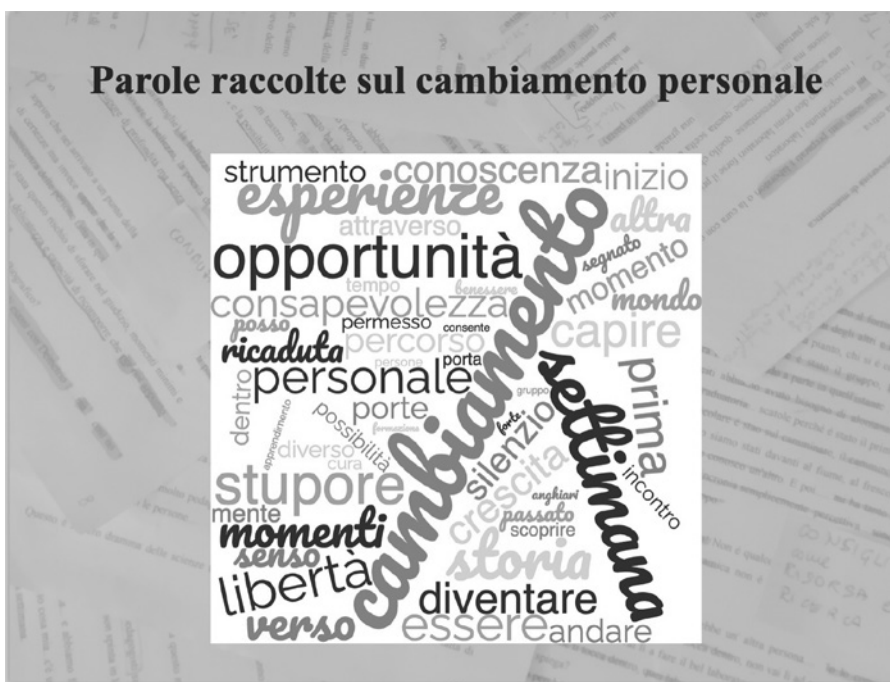


Figura 4 – Nuvola di parole emerse circa il cambiamento personale

Molte le indicazioni emerse dall'analisi dei dati, in particolare nell'esercizio dell'*Open coding* che si auspica possano essere ulteriormente indagate in una prospettiva futura.

Le riflessioni prodotte dal lavoro penetrano e sfiorano allo stesso tempo temi fondanti l'umanità di chi desidera imparare, mettersi in gioco, riproporre l'esperito. Certamente colpisce un grande senso di gratitudine verso l'esperienza in sé, che viene denominata variamente (settimana, Anghiari, LUA, Libera...); può apparire una confusione lessicale: sembra indicare, invece la commistione totale tra il metodo formativo, chi lo offre, come lo offre, la presenza del gruppo, il luogo aula e laboratorio, il luogo in sé, i paesaggi, i suoni, i sensi.

È un'immersione nei sensi, un recupero della corporeità. È un'esperienza trasformativa poiché permette silenzio, raccoglimento, stare con sé come viene evidenziato dalla «molecolarizzazione» delle unità di testo significative via via prese in esame¹³.

¹³ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit.; M. Tarozzi, *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma, Carocci, 2008.

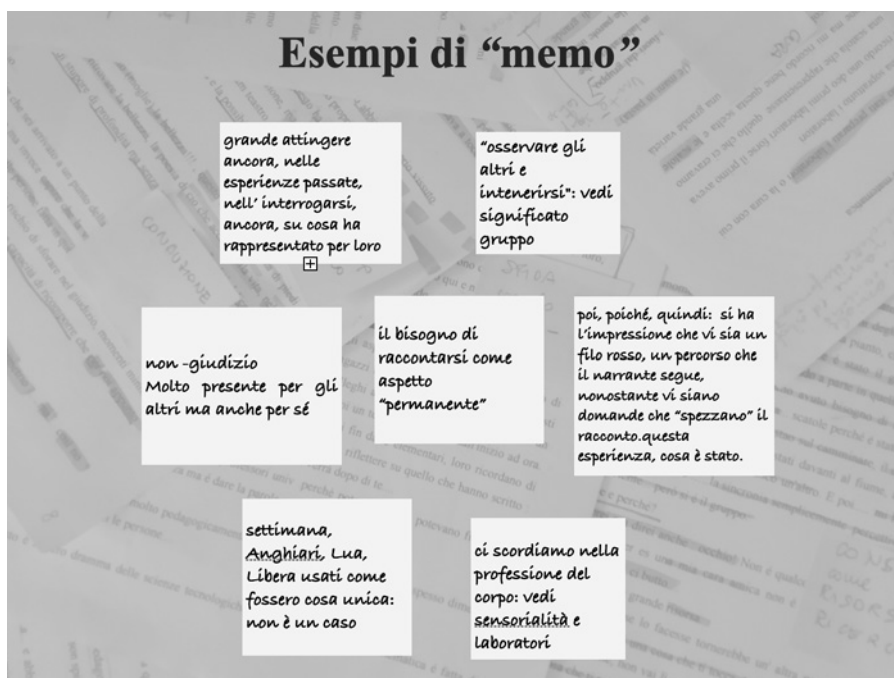


Figura 5 – I memo applicati alla trascrizione delle interviste secondo il metodo della *Grounded Theory*

La permanenza di esiti dell'esperienza percepita come irripetibile, spiazzante, un regalo, una auto conferma, un permettersi, un imparare tanto, ascolto, non giudizio, gratitudine, si è colta anche nell'interesse per la ricerca stessa durante la conduzione, con la richiesta di saperne i risultati; e nel ringraziare per la possibilità di poter raccontare, ri-raccontare la propria esperienza.

Emerge, in questo, la consapevolezza della nascita di un linguaggio speciale, di un alfabeto comune creatosi nella settimana di formazione e che si può usare finalmente con qualcuno che lo può capire, avendo vissuto la stessa esperienza.

Si è potuto osservare che è presente nei racconti degli intervistati, un grande attingere ancora nelle esperienze passate, nell'interrogarsi, ancora, su cosa ha rappresentato per loro questa esperienza, cosa è stato.

Si confida nel proseguimento del lavoro di ricerca come prospettiva futura anche in considerazione delle assonanze tra le interviste raccolte nel campione ai fini di questa specifica ricerca e le interviste che si sono volute fare agli utenti dei corsi di Scrittura Trasformativa online, iniziati durante la pandemia e tutt'ora in corso.

I testi non sono stati trascritti e non si è ancora operata l'applicazione rigorosa del metodo *Grounded Theory* ma risulterebbe, da una prima osservazione, l'emergere dell'importanza della metodologia, del creare un ambiente non giudicante e persino nel sostegno del gruppo pur essendo un'esperienza da remoto. L'esperienza in *full immersion* nella *Summer School* mette in moto molte emozioni potenti e micro-emozioni che suggestionano e coinvolgono; sembrerebbe che l'esperienza online, pur in mancanza dell'esperienza diretta, consenta comunque una riflessione sul sé; e l'assenza fisica, anche se partecipata, sembrerebbe privilegiare l'atto della scrittura/narrazione.

Una prospettiva che potrebbe aprire l'applicazione del modello offerto dal MNA in una dimensione rispettosa dei suoi canoni originali ma attraverso altri supporti.

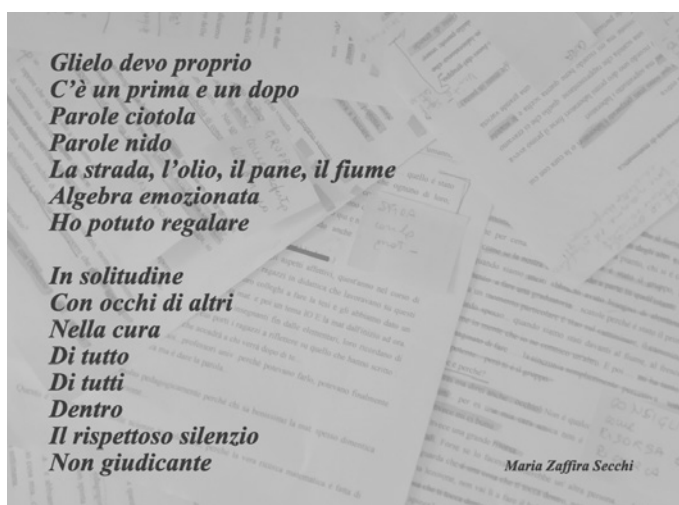


Figura 6 – Il lascito poetico della ricerca

Bibliografia

- C. Benelli, *Philippe Lejeune. Una vita per l'autobiografia*, Milano, Unico-
pli, 2006.
- J. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- J. Dewey, *Experience and education*, New York, Macmillan Company,
1938.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello
Cortina Editore, 1996.
- L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*,
Roma, Carrocci, 2007.

- L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015.
- L. Mortari, *La sapienza del cuore*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.
- A. Smorti, *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti, 1994.
- A. Smorti, *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Firenze, Giunti, 1997.
- M. Tarozzi, *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma, Carocci, 2008.
- F. Togni, *Quando le parole fanno le professioni*, in G. Del Gobbo, P. Federighi, *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri, e approfondimenti per una tassonomia*, Firenze, Editpress, 2021, pp. 229-249.

CAPITOLO 7

AREA SOCIO-SANITARIA

Curare la narrazione e la narrazione che cura

Fabio Togni

1. In principio: la cura

Sono trascorsi più di venti anni dall'irruzione del tema della cura nel panorama pedagogico, inaugurata nel 2005 da un seminario tenutosi a Firenze sotto la guida di Franco Cambi.

Da allora, la cura si è radicata trasversalmente, diventando una forza unificante nel discorso educativo, aprendo orizzonti innumerevoli in vari ambiti e contesti¹. Oltre alla vasta produzione riflessiva che ha generato una moltitudine di pubblicazioni², il concetto di cura educativa e pedagogica ha permesso di affrontare e integrare diverse problematiche e questioni all'interno di una prospettiva etica, riportando calore umano a una riflessione spesso segnata da un approccio funzionalista e sociologicamente orientato.

La cura permea l'educazione e la formazione orienta i molteplici significati dell'esistenza umana e conferisce un senso alle azioni quotidiane di ciascun individuo. È un punto di riferimento fondamentale nella sfera delle relazioni: con se stessi, in primo luogo, configurandosi come cura di formazione e con gli altri e con il mondo, assumendo la forma di cura educativa. Da questo fondamento formativo della cura scaturisce un rapporto virtuoso e indispensabile tra la cura di sé e la cura degli altri, tra l'assunzione trasformativa della propria storia autobiografica e l'attenzione nei confronti degli altri in una dinamica aperta, generativa e innovativa³.

¹ V. Boffo, *La cura in pedagogia: linee di lettura*, Bologna, CLUEB, 2006.

² Tra le più famose: F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Bari, Laterza, 2014; R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016; L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006. Della stessa autrice, più recente, L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015.

³ V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura: autori e testi*, Milano, Apogeo, 2011.

Il dispositivo pedagogico della cura – perché, in fondo, si tratta di un dispositivo, essendo al suo livello più originario e radicale un «bisogno»⁴ – si rivela utile nel tessere insieme le molteplici anime di questa sezione, dedicata all'area socio-sanitaria delle pratiche di ricerca auto-bio-grafica.

Tutti i contributi, infatti, mostrano come la cura della narrazione nei contesti di cura abbia molteplici effetti intimi, ma anche professionalizzanti.

2. Curare la narrazione per curare la professione

Questa connessione è particolarmente evidente nel contributo di Carmelina Benanti, il cui approfondimento è dedicato a un dispositivo di narrazione professionale specifico, il verbale dell'*équipe*, che è stato utilizzato regolarmente per anni nel contesto professionale della scrivente. Ella, mediante questo peculiare strumento di memoria collettiva, analizza i primi dieci anni della sua attività, precisamente dal 2012 al 2022, soffermandosi alla maniera di una analisi comparativa e di studi di caso multipli, su tre anni specifici: il 2012, il 2016 e il 2020. Con una metodologia ispirata implicitamente alla *Grounded Theory*, ha estrapolato temi ricorrenti considerati importanti e caratterizzanti per l'*équipe*, fondamentali per comprendere gli sviluppi del servizio, dal punto di vista dell'educatrice professionale. La pratica della scrittura professionale si è trasformata in un'opportunità per riflettere, narrare e riscrivere la propria identità personale, valutandone anche la progressione nel tempo e riflettendo l'evoluzione professionale di se stessa e dei suoi colleghi d'*équipe*.

Allo stesso modo, Michela Fanna, in una prospettiva più teorica, riconosce il valore formativo dei metodi autobiografici, evidenziandone la loro funzione educativa, terapeutica, riabilitativa, auto-educativa e di auto-orientamento, aprendo la strada anche alla prospettiva del *lifelong learning*. La pratica della scrittura, connessa all'esercizio autobiografico, infatti, soprattutto quando viene praticata all'interno di un contesto di gruppo, diventa, a suo giudizio, una forma di cura nei confronti degli altri, allorquando si è pronti ad ascoltare attivamente e silenziosamente i frammenti di storie che gli altri condividono, in uno spazio protetto e accogliente, nutrito dal calore della condivisione.

E la cura non riguarda semplicemente le dimensioni relazionali.

Sara Fucile, utilizzando un approccio autobiografico e narrativo, raccoglie indicazioni sull'esperienza dell'abitare, ampliandone le potenzialità nella sua connessione sociale. L'accesso a una dimora, infatti, rappresenta

⁴ A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Brescia, La scuola, 2011.

un bisogno essenziale per tutti gli individui, ma non è sempre garantito a tutti, impattando sul corretto fluire esistenziale. Il dimorare è fondamentale per la vita degli individui e la sua mancanza ha ripercussioni negative su molteplici aspetti dell'esistenza umana. In questo contesto, lo spazio non è soltanto un contenitore in cui si svolgono le attività sociali e le interazioni con gli altri, ma diventa un attore attivo, portatore di specificità, significato e funzioni. Così la narrazione dell'esperienza abitativa, intesa come pratica dell'operatore sociale nell'ambito dell'*Housing sociale*, svolto in situazioni anche di marginalità radicale, influisce sulla costruzione dei significati e sulla formazione dell'identità di sé.

Infine, sempre nell'ambito della promozione sociale, in modo molto più radicale, si colloca il lavoro di Sonia Ribuoli che si interroga, in un contesto di memoria disfunzionale – quale è quello dell'*Alzheimer* –, su quali possano essere i benefici dei metodi narrativi e autobiografici. In particolare, l'autrice si interroga se sia possibile utilizzare la narrazione di sé in contesti di invecchiamento patologico e disfunzionale e, soprattutto, quanto sia strategico e importante ai fini terapeutici, ma soprattutto simbolici, la scrittura della personale autobiografia, quando la vita è segnata dalla malattia cronica e irreparabile, dal deperimento della memoria e dall'orientamento (per lo più inconsapevole) alla fine. Tali questioni sono divenute una sorta di trampolino, che ha spinto a ulteriori e sempre più ardui e complessi interrogativi, questa volta riferiti al profilo professionale di coloro che si avvicinano a questa malattia, mossi, però, dalla ferma convinzione del valore curativo della narrazione autobiografica.

3. Il benessere e la narrazione

In relazione a ciò, riteniamo che le proposte avanzate all'interno di questo gruppo di lavoro possano orientarsi verso un tema oggi ampiamente discusso e presente nell'ambito delle prospettive sociali: il benessere.

Molte iniziative educative mirano, infatti, al benessere individuale. Questo tema è centrale anche in molte azioni di progettazione sociale, poiché è strettamente legato sia alla questione della povertà sociale, sia a quella della salute.

In generale, potremmo dire che ogni intervento educativo, in contesti sia sociali sia clinici, ha come obiettivo quello di promuovere la percezione del benessere personale, ma soprattutto dell'agire personale in direzione di esso. Tale obiettivo è particolarmente propiziato da un approccio cognitivista che, proprio grazie alla scrittura autobiografica, attivi le potenzialità di ogni singola persona umana, in qualunque condizione sociale essa si venga a trovare.

Esistono numerosi indicatori di benessere, ampiamente studiati dalla letteratura, soprattutto nei campi della psicologia⁵ e dell'economia⁶, che forniscono strumenti di misurazione e descrizione delle condizioni di benessere psicologico⁷.

La riflessione pedagogica può svolgere un ruolo cruciale in questo ambito.

Essa può, certamente e in modo scontato, continuare a svolgere il suo compito e la sua vocazione di critica sociale nei confronti dei diritti fondamentali, ricordando l'importanza di costruire una società che promuova, garantisca e incarni la cura per la salute, la sussistenza e il futuro, guardando al domani con fiducia e speranza. Tuttavia, la pedagogia, data la sua natura orientata all'azione, al cambiamento e alla trasformazione personale, può e deve evidenziare che, oltre alle dimensioni psicologiche e percettive del benessere e alle strategie tecnico-economiche per garantirlo, il benessere si fonda principalmente sulle responsabilità. Affermare che il benessere, prima ancora che un diritto, è un dovere, significa riconoscere che dietro di esso si cela l'esercizio della libertà personale e che solo attraverso decisioni libere e autonome – il cui compito principale è il fine di ogni processo educativo – si può realizzare il vero senso del benessere, che si esprime attraverso la sollecitudine e la cura verso gli altri. In altre parole, l'imperativo della formazione trasforma il concetto di benessere da oggetto psichico da possedere in cammino etico da offrire e donare, aprendo la relazione alla generatività e alla trasformazione. Questo è il nucleo della riflessione pedagogica: essa ha certamente una dimensione *tecnico-politica* che offre prospettive di trasformazione sociale, ma è fondamentale che non si discosti dal compito *etico-pratico* di mostrare come tale trasformazione richieda una decisione personale, una presa in carico individuale, un'accoglienza e una sollecitudine verso la vicenda personale, che è il vero motore della trasformazione. Solo attraverso una decisione libera e responsabile dell'individuo, una 'liberazione' e un'attivazione individuali, propiziati dall'agire narrativo e autobiografico, che si manifestano nella cura verso gli altri, si può generare una vera trasformazione sociale.

Ciò che emerge è che il dispositivo educativo della cura, sia nei contesti della salute che in quelli socio-economici, diventa il metro di effi-

⁵ Tra gli altri si veda A. Delle Fave, *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Milano, FrancoAngeli, 2007; precedentemente F. Di Maria, *Psicologia del benessere sociale*, Milano, McGraw-Hill Companies, 2002.

⁶ Si veda K.J. Arrow, *Economia del benessere e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 1972; poi, M. Florio, *Economia del benessere in regime di disequilibrio generale*, Milano, FrancoAngeli, 1991.

⁷ A. Rinaldi, *Misurare il benessere*, Roma, Donzelli Editore, 2014.

cacia di ogni intervento educativo, sia nel settore sanitario che in quello socio-economico. In altre parole, le azioni di *welfare* trovano la loro base nei processi capaci di promuovere la trasformazione a livello individuale, consentendo alla persona umana di trovare significato e scopo nella propria esistenza, attivando risorse che effettivamente conducono al cambiamento. Tutto ciò per superare i limiti dell'assistenzialismo, che, simile al paternalismo, trasforma la cura verso gli altri in una strategia autoreferenziale, ponendo la giustificazione etica della cura unicamente nel curante.

In conclusione, è importante sottolineare come gli interventi di questo gruppo di intervento dedicato allo sviluppo narrativo delle professioni sociali dimostri che l'attivazione delle potenzialità di cura narrativa, connessa all'erogazione di beni e servizi, possa essere la chiave per un cambiamento sociale improntato a un benessere adulto e non meramente psichico e autoriferito, a condizione che sia interpretata in modo formativo, riportando quindi la narrazione alle potenzialità del dispositivo della cura di sé.

In questo senso, gli interventi presentati in questa sezione rappresentano le fasi di una storia lineare e multidisciplinare di questa centralità della cura formativa agita nelle forme della narrazione utili sia dal punto di vista centrifugo ed educativo sia dal punto di vista centripeto e professionalizzante.

Da tutti questi lavori emerge quindi una sfida fondamentale: sottolineare la strategicità dell'agire narrativo ai fini dell'attivazione della spinta al cambiamento a livello individuale sia dell'utente sia del professionista. Solo tornando alla persona umana e ponendo l'attenzione sulla sua attestazione, la ricerca pedagogica non perde la propria essenza, ma la ritrova.

Alla gratitudine per il grande contributo condiviso si aggiunge, quindi, il costante e attuale compito di individuare il profilo idiografico proprio della pedagogia⁸, l'unico, a nostro parere, capace di rivelare la vera natura di ogni legame e di ogni azione di cura.

Bibliografia

- K.J. Arrow, *Economia del benessere e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 1972.
V. Boffo, *La cura in pedagogia: linee di lettura*, Bologna, CLUEB, 2006.
V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura: autori e testi*, Milano, Apogeo, 2011.
F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Bari, Laterza, 2014.

⁸ A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Roma, Armando Editore, 2008, p. 242.

- A. Delle Fave, *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- F. Di Maria, *Psicologia del benessere sociale*, Milano, McGraw-Hill Companies, 2002.
- R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- M. Florio, *Economia del benessere in regime di disequilibrio generale*, Milano, FrancoAngeli, 1991.
- A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Roma, Armando Editore, 2008.
- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015.
- A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Brescia, La scuola, 2011.
- A. Rinaldi, *Misurare il benessere*, Roma, Donzelli Editore, 2014.

I verbali del mercoledì.

La scrittura professionale dell'educatore in un contesto sanitario:
una rilettura dei verbali dell'*équipe* multiprofessionale in chiave
narrativa e autobiografica

Carmelina Benati

1. La motivazione: perché iscriversi al master

Nonostante gli anni, quando arrivano le prime giornate d'autunno, ritrovo l'odore dei libri e dei quaderni, li utilizzo regolarmente e da sempre, ma in autunno il profumo della carta si fa più intenso, e allora non so resistere al desiderio di provare ancora nuove sfide. Il master mi ha incuriosita e poi convinta, per diversi motivi, professionali e personali.

Lavoro come educatrice professionale in un servizio sanitario per le Dipendenze Patologiche che ha sede in provincia di Modena.

Assieme ai colleghi dell'area socio-educativa, gestisco un ambulatorio dove ricevo persone con diverse problematiche di dipendenza e mi trovo spesso di fronte a storie complesse e di grande sofferenza. Faccio parte di un'*équipe* multiprofessionale, che si riunisce regolarmente ogni mercoledì, in una sala diversa dallo spazio del servizio, per il tempo di tre ore. Il master di I livello in *Metodologia della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* mi ha fatto pensare alla possibilità di conoscere e sperimentare strumenti diversi, da poter utilizzare personalmente, ma anche sul lavoro, tali da accompagnare le persone a rileggere la propria storia, in un senso più ampio.

Ascoltare e 'narrare' le storie degli altri nel contesto professionale, fa parte del mio lavoro quotidiano; imparare a farlo nel modo migliore e con metodo, anche questo mi ha convinta a iscrivermi al master. Nell'attività che svolgo si scrive tanto e tutti i giorni; si impara facendolo, si imita l'esperienza di altri professionisti, ma ci vuole tempo per trovare il modo giusto, si è concentrati su altri aspetti, prioritari nel percorso di cura. Seguire questo corso di studi mi è sembrato una buona occasione per poter scoprire e apprendere nuove modalità di espressione e approfondire lo strumento della scrittura.

Scegliere come tema della tesi l'*analisi dei verbali*, documenti scritti a scopo informativo e di comunicazione, scrittura di carattere

amministrativo, che tratta di aspetti di clinica, di medicina, di organizzazione del servizio, è stato per me spontaneo. Tanta parte di questi documenti, anche se non tutti, l'ho redatta personalmente, in quanto previsto nei miei compiti, acquisiti nel tempo e quasi d'ufficio ripetuti negli anni. Un intrecciarsi di pensieri e di motivazioni professionali e personali, mi hanno indicato la strada.

Quegli scritti imperfetti, spesso incompleti, ma presenti, testimoniano ogni ora vissuta nel mio gruppo di lavoro. Rileggere quelle narrazioni, quella scrittura mi ha rievocato ogni stato d'animo, ogni discussione, ogni tema affrontato, meglio di qualunque racconto.

I motivi personali sono riferiti alla parola «autobiografia». Sono legati alla necessità di mettere ordine nei miei pensieri. Ho spesso sperimentato come scrivere sia una boccata d'aria fresca, che può servire a comprendere e attribuire nuovi significati al proprio vissuto. Scrivere degli altri, di chi ho incontrato, non è solo ricordare.

Scrivere, scrivere ancora e riscrivere, ho pensato che mi sarebbe piaciuto imparare a farlo meglio.

2. Narrazioni di un contesto di lavoro: la vita professionale si intreccia alla vita personale

Questo progetto nasce dall'idea di analizzare il contesto di lavoro di un servizio sanitario e il relativo gruppo dell'*équipe* curante, attraverso la rilettura e l'analisi delle scritture prodotte negli anni di lavoro dall'educatrice e da altri colleghi. Il Servizio per le Dipendenze Patologiche (SerDP) di Mirandola (MO) afferisce al Dipartimento di Salute Mentale dell'AUSL di Modena, nella regione Emilia-Romagna.

L'educatrice svolge la propria attività professionale presso tale servizio dal 2011 a tutt'oggi.

Tramite alcune delle scritture prodotte negli anni in servizio, si è cercato di applicare a quei documenti un'attività di rilettura e rielaborazione che ha permesso di considerare e rileggere quel contesto non solo in chiave professionale, ma anche narrativa e autobiografica. Il servizio utilizza strumenti di registrazione delle proprie attività, perlopiù informatizzati, ma anche tramite scrittura a mano, ne è l'esempio la redazione settimanale del verbale cartaceo, che viene scritto durante la riunione di *équipe*, che si svolge ogni mercoledì, di ogni settimana lavorativa; qui vengono registrate informazioni e decisioni relative all'organizzazione del servizio e, soprattutto, aggiornamento e discussione dei casi clinici, allo scopo di poter programmare i percorsi terapeutici personalizzati per gli assistiti.

L'intenzione è quella di guardare ai verbali nella loro forma di strumento professionale e di comunicazione, testimonianza del tempo lavorativo

dell'educatrice e dell'*équipe*, ma anche della dimensione autobiografica, come scrittura di sé, storia personale che si è intrecciata a quel tempo di lavoro.

Se ne poteva ricavare un diario, invece è stato interessante conservare lo sguardo su quella forma di scrittura e vedere come ogni passaggio, ogni frase mantiene il tono, il timbro e la creatività di chi lo ha prodotto. E allora si possono notare aspetti che, a mio parere, sono caratterizzanti di chi scrive, eccone alcuni esempi: chi scrive in piccolo e riempie intere pagine, chi invece riempie lo stesso numero di pagine ma con una calligrafia gigantesca. Chi descrive ogni passaggio e chi ama la sintesi, chi si firma sempre e chi non si firma quasi mai.

Quasi tutti invece, segnano chi è presente e chi non lo è. A volte la calligrafia risulta incomprensibile e rimane di scarsa utilità. La scrittura risente del contesto, del clima delle relazioni e del tempo in cui è stata eseguita. Il linguaggio utilizzato nelle registrazioni dovrebbe essere condiviso dal gruppo e possibilmente tecnico, ma questo non si verifica sempre.

Si è reso necessario sviluppare e affinare la capacità di analisi per poterla applicare ai testi individuati, al fine di rilevarne una efficace narrazione del contesto di cura.

Il verbale nasce per fornire e annotare dati, informazioni e decisioni di servizio; quindi, si è cercato di guardare a questo aspetto formale per superarlo, rileggerlo da un diverso punto di vista, cercando altri e non meno importanti significati.

Consultare tutti i verbali disponibili ha richiesto un impegno importante, ma necessario per comprendere l'evoluzione del servizio, vedere come si è modificata l'organizzazione negli anni, al fine di far fronte alle problematiche via via emerse. Individuare negli scritti delle costanti idonee a spiegare il percorso del servizio e delle persone che hanno abitato l'*équipe* ha reso possibile leggere la loro trasformazione.

In merito alle teorie e ai contributi degli autori che hanno fatto da cornice a questo studio, sono stati approfonditi temi che riguardano l'organizzazione di un servizio per le Dipendenze Patologiche e le pratiche di narrazione nei luoghi di cura. Per dare voce alla scrittura come metodo riflessivo sono stati consultati alcuni testi di Duccio Demetrio, tra i quali *Raccontarsi*; per un modello di cura come pratica educativa, che non può prescindere dalle sue azioni, ci si è riferiti al testo di Vanna Boffo, *Cura e pedagogia* e a un saggio di Micheal Foucault sulla cura e le tecniche del sé. Per uno studio sul lavoro psico-sociale nei servizi pubblici, il testo di Roberto Mazza, *Terapie imperfette* e per l'analisi dei modelli di scrittura amministrativa il testo di Maria Riccucci, *Scrivere per professione. L'educatore professionale e la documentazione educativa*. Di indubbia rilevanza sono stati gli innumerevoli e diversi contributi di approfondimento

forniti dai docenti del master, davvero preziosi e da riguardare nel tempo.

I contenuti e le considerazioni dell'attività proposta mantengono necessariamente il punto di vista dell'educatrice, ma con uno sguardo diverso, attento e consapevole dell'attività di ricerca.

Attraverso l'analisi dei documenti prodotti regolarmente negli anni durante l'*équipe* settimanale, si comprende l'evoluzione del servizio attraverso le diverse decisioni organizzative, ma anche dal clima dell'*équipe*.

La scrittura professionale diventa occasione di narrazione, rilettura e scrittura del sé, che nel tempo si è formato, costruito e modificato. Una trasformazione data dall'esperienza professionale acquisita dall'educatrice e dalla partecipazione attiva e costante all'*équipe* multiprofessionale, nel confronto continuo col gruppo di lavoro.

Per quanto riguarda la metodologia utilizzata nel progetto, i verbali, documenti cartacei archiviati per anno, custoditi presso il servizio, sono stati fotocopiati nelle parti che interessano lo studio, così da non dover consultare o lavorare sugli originali.

Sono stati individuati dei temi che rappresentano delle costanti nella scrittura, successivamente ampliati o ridimensionati *in itinere*. Tali temi sono diventati indicatori di come si è sviluppato il lavoro nel servizio e di come si è evoluto il gruppo nel tempo. Di come gli eventi esterni hanno influenzato necessariamente l'organizzazione e la vita dell'*équipe* curante, provocando ulteriori reazioni a cui rispondere in una continua, quanto auspicabile e necessaria trasformazione.



Figura 1 – Il SerDP in tenda (sisma 2012)

La narrazione di un luogo di cura ha un ruolo importante nella comunicazione tra i professionisti e anche verso quelli esterni al servizio. L'analisi riguarda i dieci anni di attività dell'educatrice svolta presso il SerDP, dal 2012 al 2022, precisamente attraverso la rilettura dei tre anni presi a campione: il 2012, il 2016 e il 2020.

Anni significativi per la vita professionale dell'educatrice e per gli eventi stessi che si sono verificati nel territorio in cui ha sede il servizio, come il sisma del 2012 in Emilia, nonché dal 2020 la pandemia COVID-19 nel mondo.

L'analisi dei documenti amministrativi, che registrano delle routine, delle prassi di lavoro, ma soprattutto delle discussioni relative ai casi clinici e delle varie possibilità di trattamento, nella sua continuità, seppur con i tanti possibili difetti nella registrazione scritta, rivela la storia di un servizio e narra tanto delle persone che lo hanno abitato negli anni.

Alcuni tra i temi emersi, riscontrati con continuità negli anni suddetti, sono: problemi organizzativi riguardanti le mini-*équipe* medico-infermieristiche e di area psico-socio-educativa per la difficoltà di definirle; le *équipe* congiunte con altri servizi AUSL o con gli enti locali. Molte riunioni sono state dedicate alla discussione relativa ai ricoveri presso le cliniche in convenzione con il servizio, ai successivi programmi personalizzati da attuare dopo la dimissione dei pazienti; inserimenti presso le Comunità Terapeutiche del territorio e la possibilità di sostenere i costi o meno. Gli aspetti riguardanti la clinica e la parte dei trattamenti sono sempre presenti, si registra che tanta parte è dedicata al monitoraggio tossicologico tramite le urine, a come questo viene svolto o rifiutato dagli assistiti e alle richieste dei servizi sociali territoriali che sono centrati su alcuni temi e a volte hanno difficoltà a comprendere se i dati non vengono riferiti loro, per motivi di *privacy*.

Nei verbali si trova traccia, anche se non sempre esplicita, del 'clima' che si respirava nel periodo in cui sono stati scritti, anche se le

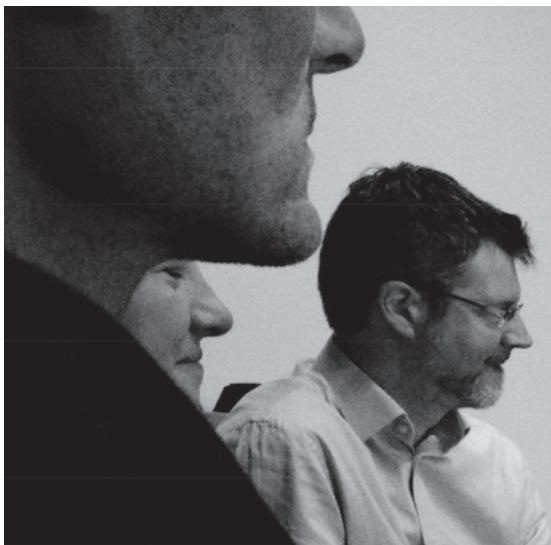


Figura 2 – Abitare l'*équipe* (2016)

vere e proprie discussioni, spesso causate da incomprensioni e malintesi, all'interno del gruppo di lavoro, raramente sono registrate nei verbali. Il clima di malumore respirato nell'*équipe* in determinati periodi forse non compare nello scritto, ma rileggendo i verbali nell'analisi svolta, per l'educatrice è stato immediato risentire determinate sensazioni difficili da dimenticare, seppur nel tempo superate. Allo stesso modo, nella rilettura dei documenti, è stato possibile anche rivivere la gratificazione e un buon clima di gruppo quando le situazioni degli assistiti sono migliorate grazie al buon intervento integrato.

3. *Guardare con metodo aiuta a comprendere e a riscrivere una storia*

L'analisi svolta, in quanto metafora, riprende la storia come corrispondenza fra la vita personale dell'educatrice, attraverso la vita professionale. Ogni anno riletto nei verbali e rielaborato con occhi nuovi e un nuovo sguardo, dato dalla distanza, ha riportato alla memoria eventi personali strettamente collegati alla vita del Servizio.

L'impressione che si è fermata su quei documenti, che mi ha rimandato a maneggiare quei fogli, fisicamente, dopo tanto tempo è di stupore, di meraviglia, poiché nel rileggerli è possibile ritrovare chiaramente ogni momento, ogni sensazione della vita professionale, come di quella personale sottostante, vissuta con entusiasmo, anche con rabbia, ma sempre con interesse e curiosità.

In relazione ad alcune problematiche nei temi evidenziati, a oggi si può constatare un'evoluzione rispetto al passato. L'*équipe* congiunte allargate a tutti gli operatori, hanno lasciato il posto agli incontri congiunti tra professionisti coinvolti sul caso.

Per quanto riguarda l'organizzazione del SerDP, in merito alle difficoltà relative alla segreteria e in particolare al rispondere al telefono quando gli stessi operatori sono impegnati a vari livelli in altre attività, questo rimane un problema non ancora risolto. Si può dire che lo è stato per brevi periodi, grazie ad alcune figure professionali temporaneamente staccate dai reparti ospedalieri e che si sono alternate nel Servizio. Si è notato come questo abbia favorito l'andamento della giornata lavorativa potendo contare su di una figura dedicata all'accoglienza telefonica. Questo però ha confermato ciò che già si sapeva, cioè che la mansione suddetta richiede particolari doti che non si possono ritenere scontate.

Rispondere al telefono in un SerDP è un'attività importante, che richiede competenza e che non può essere lasciata all'improvvisazione.

In relazione al clima che si respira nel servizio è parere dell'educatrice che, negli ultimi anni, dal 2020 a oggi, a seguito di movimenti del personale, per mobilità, trasferimenti e passaggi al nostro servizio di altre e

diverse figure professionali, in particolare di persone giovani, il clima sia in generale assolutamente migliorato.

Nonostante le problematiche sempre presenti nei servizi per le dipendenze patologiche, dovute ad aspetti non sempre risolvibili nell'immediato, il gruppo di lavoro riesce a trovare il modo per funzionare, abituato comunque alla collaborazione.

La maggior parte dell'utenza è ben *agganciata* e l'adesione ai programmi proposti risulta complessivamente adeguata. Si può dire che la complessità delle caratteristiche dell'utenza mantiene mediamente alta la tensione lavorativa, come del resto il ritmo quotidiano degli interventi.

Si precisa che presso il SerDP di Mirandola, come si evince dai verbali, non c'è mai stato un servizio di Guardia o di Sicurezza con agenti, ma non si sono mai verificati incidenti gravi o episodi di particolare rilevanza.

Questo si può ritenere in parte dovuto alla disponibilità di tutto il personale, alla prontezza negli interventi e alla possibilità di usufruire di programmi e trattamenti terapeutici adeguati, quasi sempre in tempi non troppo lunghi.

Sicuramente la disponibilità di un buon piano formativo annuale, con tante proposte, porta nuovi stimoli e anche nuove necessità.

Durante l'anno la supervisione con un professionista esterno è regolare e viene sempre svolta da tutti i componenti del gruppo di lavoro.

In *équipe* si discute, si litiga, si fraintende, si tende a interpretare, a creare malintesi e si scrive il verbale cercando di narrare tutto in modo il più possibile corretto, ma il gruppo c'è ed è un gruppo che funziona.



Figura 3 – Ambulatorio dell'educatrice (2020)

4. Continuare a scrivere degli altri e di noi per imparare a farlo meglio

Dopo aver svolto questa analisi sulla scrittura di tanta parte della vita professionale, per come è stato affrontato questo lavoro viene da chiedersi come poter mantenere questo tipo di attività. Come poter continuare il tipo di scrittura professionale, migliorandola in alcuni dei suoi aspetti formali, mantenendone la spontaneità, nonostante la necessità pratica di dover registrare una corretta informazione e comunicazione, sempre al servizio dei professionisti dell'*équipe*, che possono consultare i verbali se necessario. Nel lavoro esplorativo di queste scritture è emerso che il verbale non è solo un documento amministrativo, ma porta con sé un valore educativo e formativo.

Richiede competenza e metodo che va allenato per poter implementare alcune doti necessarie a questo tipo di scrittura.

Parlando di narrazione nei luoghi di cura si potrebbe proporre un progetto al gruppo di lavoro, prendendo spunto da altre realtà socio-sanitarie, con esperienze che sono già in essere. In relazione all'idea di proporre progetti relativi alla scrittura ad alcuni utenti, si è consapevoli che pensare un tipo di attività che possa prevedere un coinvolgimento degli assistiti richiede una serie di attenzioni per le quali la riflessione è d'obbligo e non può essere fatta individualmente, ma sempre e solo discussa nell'*équipe*.

Poiché quando si scrive per motivi professionali è ovvio che tutto ciò che si scrive è destinato ad altri colleghi, a essere letto e soprattutto a essere compreso per poter essere efficace nella comunicazione, si è consapevoli che a volte, si può risultare poco attenti alla punteggiatura.

Anche nelle prestazioni che si inseriscono nella cartella informatizzata dell'utente, dopo un colloquio, ovvero nella consueta scrittura del verbale del mercoledì è capitato di rileggere quanto descritto e di non ritrovare il pensiero o l'informazione che si era ritenuto di avere scritto. Se è vero che a scrivere si impara scrivendo, allora "tenere il verbale" è come allenarsi in una palestra di scrittura.

Un accenno è dovuto alla dematerializzazione in atto nella Pubblica Amministrazione. Un processo di trasformazione/conversione dei documenti cartacei verso un formato digitale, anche se il tema tocca relativamente la stesura dei verbali. Gli obiettivi sono: da una parte adottare criteri per evitare o ridurre in maniera significativa la creazione di nuovi documenti cartacei, dall'altra eliminare i documenti cartacei attualmente esistenti negli archivi, sostituendoli con opportune registrazioni informatiche.

L'educatrice non è riuscita a oggi, ad avere risposte definitive e/o alternative in merito alla stesura del verbale, che presso il SerDP rimane in essere con la stessa modalità, mantenendo anche la scrittura manuale. Il

parere richiesto e condiviso nell'*équipe* dal direttore è che sia utile continuare a scrivere un verbale dei tanti temi trattati, come registrazione dei professionisti presenti e in particolare per le decisioni riguardanti i temi di tipo organizzativo, che riguardano il gruppo di lavoro e che non verrebbero altrimenti o altrove segnati¹.

In relazione ai quattro moduli del master, si può affermare che l'impegno di studio e di scrittura richiesto è rilevante, ma anche di grande arricchimento ed elevata soddisfazione. Le dodici *E-tivities* proposte, da effettuarsi in tempi definiti, hanno destato un autentico interesse e contribuito sicuramente a forgiare caratteristiche organizzative e nuove competenze di narrazione e migliorata capacità di scrittura.



Figura 4 – Ambulatorio dell'educatrice

Bibliografia

V. Boffo, *La cura in pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2006.

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

¹ Dal seguente link è possibile scaricare lo schema del verbale utilizzato come matrice di riferimento della ricerca/analisi: <https://anthologydigitalpublishing.it/wp-content/uploads/2025/01/Benati_Schema_Il-verbale.pdf>.

- M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- L. Grosso, F. Rascazzo, *Atlante delle dipendenze*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2014.
- F. Lugoboni, L. Zamboni, *In sostanza. Manuale sulle dipendenze patologiche*, Verona, Edizioni CLAD, 2018.
- R. Mazza, *Terapie imperfette. Il lavoro psicosociale nei servizi pubblici*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016.
- M. Riccucci, *Scrivere per professione. L'educatore professionale e la documentazione educativa*, Milano, Unicopli, 2014.
- T. Westover, *L'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2020.

La cura di chi si prende cura.
Cura, scrittura di sé e formazione
Michela Fanna

1. *Tracce di un percorso nutritivo*

Il lavoro sociale professionale, come quello educativo, si colloca in una zona di confine a tratti impervia e faticosa, a tratti stimolante e creativa, ma comunque complessa e variegata.

Nel corso della mia esperienza professionale, che dura ormai da più di tre decenni, a fronte di cambiamenti epocali che hanno messo in discussione il modo professionale di essere e di pensare, ho sempre ritenuto fosse necessario ampliare lo sguardo e utilizzare diverse prospettive per la messa a fuoco. Ampliare lo sguardo significa anche discostarsi da quella che si può ritenere formazione professionale tradizionale e tentare l'esplorazione di territori più o meno adiacenti che possano creare contaminazioni virtuose. Significa, inoltre, assumere una postura riflessiva che, inevitabilmente, porta a indagare anche i propri paesaggi interiori, nella consapevolezza che un lavoro di tipo relazionale, qual è il lavoro sociale professionale, comporta la messa in gioco di fattori personali.

Per questi motivi, negli ultimi anni, ho esplorato la medicina narrativa, la meditazione e la scrittura autobiografica. In particolare, il corso *Graphein*, svolto presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, ha aperto numerose prospettive in quanto, dopo aver sperimentato gli effetti generativi e trasformativi della scrittura autobiografica su me stessa, ho compreso il potenziale che avrebbe potuto avere anche nella mia attività professionale.

Nel mio lavoro incrocio tante vite e tante storie e di quelle vite mi rimane sempre dentro l'ipotesi di una narrazione: ho nutrito il desiderio di dare vita a queste narrazioni, di restituire a queste vite, spesso sconfitte, la rivincita di una storia impressa sulla carta e, soprattutto, la possibilità per le persone di rileggersi in modo diverso.

Un'importante quota del mio impegno professionale, inoltre, si è riversata sul lavoro di comunità in quanto credo che lo sviluppo della

comunità e il suo costante nutrimento costituiscano il fondamento di una società equa e solidale. Si tratta di un percorso niente affatto scontato per il quale, seppure con molta formazione alle spalle, necessitano strumenti sempre più incisivi e innovativi.

Con queste premesse ho colto l'occasione di frequentare il master in *Metodologie della ricerca autobiografica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, in quanto aderiva alle mie esigenze più profonde: riuscire a dare un senso al mio lavoro, renderlo umano e crescere, assieme alle donne, agli uomini e ai bambini che affollano ogni mia giornata e che chiedono di avere un posto e una dignità. Non solo crescere, ma anche fiorire e portare frutto, perché da ogni storia ne discendono altre e altre ancora.

Ma la risposta del master alle mie aspettative è stata più ampia e ha fornito contenuti di senso ad altre aree di interesse, soprattutto per quanto attiene la formazione professionale e il *lifelong learning*, ma anche rispetto all'apprendimento di pratiche narrative variegata e della raccolta di storie di comunità.

In particolare, l'approccio pedagogico al tema della cura mi è parso di particolare valore, spingendomi a un approfondimento finalizzato alla sua declinazione in un'ottica formativa.

Riflettere sulla primarietà ontologica della cura¹ e sulla cura del sé mi ha ricordato che lo sguardo verso l'altro è senz'altro il gesto generativo dell'umanità, ma non «[...] deve oscurare l'essenzialità della cura di sé, poiché senza cura di sé non c'è possibilità di cura per l'altro, così come il gesto etico di cura per l'altro è essenziale per trovare la propria umanità»².

La cura è quindi una pratica riflessiva che include «tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro mondo»³ e, in questo modo, la cura di sé diviene cura degli altri e del mondo. Il mio pregresso percorso di formazione professionale non mi aveva consentito di approfondire questo tema in modo così accurato e generativo di riflessioni nuove e feconde.

Soprattutto ha fatto scaturire in me una domanda: chi si prende cura degli operatori della cura? Questo tema, al centro del mio progetto di tirocinio, mi ha accompagnata per tutta la durata del master dandomi la

¹ È infatti la cura che impasta la vita di ciascuno dando a essa la sua forma, e poiché il dare forma all'esistenza è un atto mai concluso la cura accompagna ogni momento della vita. Il bene dell'essere umano, la possibilità di pervenire a ciò che può essere, è opera della cura. Dal punto di vista ontologico, a essa va, quindi, riconosciuto il primato nella costituzione del modo di esistere. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013, p.16.

² L. Mortari, *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2019, p. 11.

³ C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, trad. ita. di N. Riva, Reggio Emilia, Diabasis, 2006 (ed. orig. 1993), p. 118.

possibilità di affrontarlo da diverse prospettive ma, soprattutto, di declinarlo all'interno di un'ipotesi formativa che potesse intrecciarsi con un altro tema centrale, relativo alla scrittura autobiografica.

Questo percorso, durato un anno, è stato attraversato da numerose intuizioni che devono ancora essere sviscerate e ha risposto sia al bisogno professionale di ampliare lo sguardo rispetto alla complessità dei bisogni sociali ed educativi e alle possibilità di fronteggiamento, sia a un bisogno personale di conoscenza e riflessione. Si tratta di bisogni che si intrecciano attorno a un unico fulcro poiché la pratica professionale, come ho potuto apprendere e sperimentare, è intrisa della nostra storia personale, tra emozioni e memoria. Le biografie personali si intrecciano alle biografie professionali. In questo senso, la nuova visione che prende vita dalla biografia formativa, consente di scorgere diversi collegamenti e apre la strada a nuovi sguardi, nuove strategie, nuovi apprendimenti.

2. Cura e narrazione: un intreccio virtuoso

L'obiettivo del mio elaborato finale è stato quello di mettere in evidenza il legame pedagogico esistente tra la narrazione autobiografica intesa come luogo e tempo dedicato alla cura di sé e il suo valore formativo.

Affrontare il tema della cura oggi significa, da un lato, riprendere un concetto che rimane spesso ai margini, dall'altro imbattersi in un'eterogeneità di interpretazioni e azioni di cura che si rifanno a diversi ambiti teorici e pratici: la pedagogia, la filosofia, l'etica, l'antropologia, la psicologia, la medicina.

La cura è una postura intenzionale e riflessiva che comporta sempre un'azione ed è legata in modo indissolubile con le relazioni interpersonali e con le emozioni.

D'altra parte, le narrazioni nelle quali siamo immersi quotidianamente e lungo il corso di tutta la vita, che ci accompagnano in un percorso di tessitura mai concluso tra significati e memoria, rappresentano preziosi strumenti per la costruzione dell'identità.

Per questo motivo varie discipline sociali hanno guardato e guardano con attenzione a questa frontiera culturale, rilevandone, a seconda delle ottiche disciplinari, funzioni, strutture, nessi e tipologie.

Sul versante pedagogico la narrazione autobiografica è stata oggetto di profonde riflessioni che ne hanno messo in luce sia la valenza formativa, sia l'efficacia metodologica finalizzata a una pedagogia del soggetto che appare rigenerata e connessa all'identità contemporanea, con le sue incertezze e complessità.

Attraverso l'approfondimento del concetto pedagogico di cura e delle sfaccettature della valenza pedagogica della narrazione di sé, si è inteso,

poi, valorizzare l'esperienza di tirocinio realizzata dalla scrivente rispetto all'elaborazione e attuazione di un percorso formativo costituito da un laboratorio autobiografico rivolto a professionisti dell'educazione.

Nel corso del laboratorio di scrittura autobiografica le storie personali e professionali dei partecipanti si sono intrecciate e hanno contribuito a evidenziare l'aspetto teorico che vede nell'approccio autobiografico un dispositivo formativo molto potente, che consente il riconoscimento e lo sviluppo armonico e sinergico di competenze tecniche e *life skills* all'interno di una cornice di senso sulla quale si innesta il concetto pedagogico della cura di sé, degli altri e del mondo.

Il percorso di approfondimento si è snodato partendo dall'analisi di due costrutti fondamentali: quello della cura pedagogica e quello della narrazione.

Relativamente al primo aspetto ho cercato di mettere in evidenza come la cura pedagogica rappresenti un intreccio tra cura, emozioni e relazioni.

È possibile definire la cura come una pratica riflessiva che implica un'azione critica e un pensiero consapevole e responsabile, in questa accezione consapevolezza e responsabilità divengono nodi centrali nello sviluppo della persona per poter dare forma a effettivi processi di esistenza, di cittadinanza, di impegno sociale e civile che declinano la forma dell'uomo.

Ho cercato, inoltre, di definire che cosa significa mettere in atto una pratica educativa orientata al prendersi cura e attraverso quali pratiche sia possibile attivarla. Facendo riferimento ad alcuni testi di Luigina Mortari ho cercato di indagare la trama della parola *cura* e le sue diverse direzionalità e sfumature⁴, per poi evidenziare le posture della cura attraverso alcuni indicatori empirici: *ricettività*, *responsività*, *disponibilità cognitiva ed emotiva*, *empatia*, *attenzione*, *ascolto*, *passività attiva*, *riflessività*, *il sentire nella cura*, *competenza tecnica*, *cura di sé*⁵. Ho proposto, infine, un breve approfondimento sul dispositivo della cura di sé⁶ in quanto rappresenta un nodo che racchiude i fili della pratica educativa della cura, della formazione e della narrazione di sé, anche con il supporto teorico di Michel Foucault⁷. La formazione che indirizza l'attenzione alla coltivazione delle posture che sono orientate alla *cura sui* risulta fondamentale, proprio perché l'impegno formativo orientato al nutrimento della cura di sé contribuisce a plasmare un atteggiamento per cui, chi è chiamato ad agire la pratica della cura educativa, sarà predisposto a impegnarsi, a sua volta, per offrire agli altri e al mondo questa opportunità.

⁴ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015, pp.18-35.

⁵ Ead., *La pratica dell'aver cura*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2022, pp. 111-152.

⁶ Ead., *Aver cura di sé*, cit., pp. 10-23.

⁷ M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, pp. 13-18.

Il secondo approfondimento teorico ha riguardato il metodo autobiografico nella prospettiva pedagogica e ha tratto ispirazione dalle teorie relative al rapporto tra identità e narrazione, anche nella fattispecie della narrazione autobiografica, attraverso l'esplorazione dei contributi teorici di Bruner⁸, Smorti⁹, e Demetrio¹⁰.

L'attitudine narrativa, che si acquisisce fin da piccoli, è strettamente collegata al concetto di identità di sé che si costruisce e si articola sulla base delle narrazioni che gli altri fanno di noi e che noi stessi elaboriamo.

Sul versante pedagogico la narrazione autobiografica è stata oggetto di profonde riflessioni che ne hanno messo in luce sia la valenza formativa, sia l'efficacia metodologica.

Questi due temi confluiscono nella riflessione rispetto al laboratorio di scrittura autobiografica dove convergono sia la dimensione relazionale quanto la dimensione riflessiva che accomunano cura e narrazione.

L'introduzione di un approccio autobiografico nell'ambito dell'educazione rivolta a tutte le età significa proporre percorsi concreti attraverso i quali ognuno possa indagare la propria soggettività al fine di scoprire il proprio potenziale auto-formativo, nonché trasformativo.

Le tecniche riflessive e narrative proprie dell'autobiografia conducono il soggetto a elaborare nuovi modi di apprendere e di conoscere, a scoprire le strutture interne dei processi di apprendimento con forti ricadute in termini di crescita personale.

La ricognizione autobiografica aiuta il soggetto a individuare le connessioni dinamiche esistenti tra le dimensioni cognitive, affettive, morali, emozionali della conoscenza.

La ricostruzione della propria storia di formazione è occasione di cambiamento perché avviene attraverso una connessione costante tra esperienza e spiegazione, tra vissuto e narrazione, producendo processi di ricerca di senso, e costruzioni di teorie.

Se l'approccio autobiografico può rappresentare uno strumento riflessivo di cura del sé e del contesto relazionale, il laboratorio di scrittura autobiografica diventa strumento didattico dello spazio formativo.

La dimensione gruppal del laboratorio, sviluppata in ambiti didattici ed educativi, facilita lo sviluppo dell'azione pedagogica attiva, esperienziale e partecipativa e facilita la costruzione di un ambiente formativo privilegiato per l'apprendimento in soggetti di tutte le età.

⁸ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

⁹ A. Smorti, *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Firenze, Giunti, 2021.

¹⁰ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.

Negli ultimi anni si sono sviluppate numerose esperienze di formazione autobiografica, nelle quali lo spazio per il racconto di sé si è inserito all'interno della formazione e dell'aggiornamento delle professioni socio-educative: percorsi e laboratori autobiografici hanno trovato collocazione nella formazione degli educatori e delle educatrici.

Si è trattato di realizzare spazi, intesi sia come luoghi, sia come tempi, che fossero dotati di una duplice valenza: spazi per l'acquisizione di metodologie e di strumenti di lavoro da poter declinare nella propria pratica educativa professionale con i destinatari del proprio intervento e spazi per sé, di rielaborazione della propria esperienza personale e professionale, di condivisione e di scambio, ma soprattutto di racconto, dove le storie personali potessero diventare anche storie collettive.

L'assunzione dell'approccio autobiografico come metodo e strumento privilegiato di formazione può essere considerato un metodo formativo trasformativo, relazionale, riflessivo, generativo e di cura.

3. Il laboratorio autobiografico: spazio e tempo di tessitura

Grazie alle conoscenze acquisite con il master ho potuto sperimentare l'ideazione e realizzazione di un laboratorio autobiografico rivolto a un gruppo di educatori impegnati nell'accoglienza di rifugiati politici e richiedenti asilo.

Nel corso di una riflessione congiunta con questi operatori, il tema della cura è emerso con forza e con esso la necessità di *prendersi cura*, non solo dei beneficiari, ma anche degli operatori. Da questa riflessione è nata l'idea di poter avviare un laboratorio di scrittura autobiografica sul tema della cura del sé e del prendersi cura dell'altro, preceduto da interviste semi-strutturate mediate, somministrate ai partecipanti e finalizzate all'approfondimento del benessere relazionale degli operatori e del relativo bisogno formativo.



Figura 1 – Carte del gioco da tavola *Dixit* utilizzate nell'intervista mediata

Le interviste, la cui metodologia è stata appresa nel corso del master, hanno rappresentato un importante momento per introdurre il tema della cura e per consentire alla scrivente di entrare in relazione con le partecipanti. In particolare, sono state utili per evidenziare il vissuto di un momento critico per gli operatori dell'accoglienza in cui nuove complessità incidono fortemente sul benessere relazionale connotandolo nella sua declinazione negativa. Inoltre, le interviste hanno rilevato la percezione di una scarsa cura da parte dei datori di lavoro rispetto al carico emotivo e personale degli operatori che, spesso, trovano negli stessi colleghi una fonte di supporto e sostegno.

In seguito alle succitate interviste è stato proposto alle educatrici di partecipare a un laboratorio autobiografico avente per oggetto il tema della cura in relazione al proprio lavoro quotidiano.

Trattasi di un laboratorio di prima soglia, seppur di una durata ridotta, il cui proposito è stato quello di avvicinare e far conoscere il metodo autobiografico attraverso la sperimentazione diretta della scrittura di sé, nonché di sviluppare la riflessione su come questa attività possa servire a comprendere l'esperienza professionale in una chiave di approfondimento al fine di sviluppare ulteriori competenze.

L'obiettivo di questo laboratorio è stato quello di creare uno spazio di condivisione in grado di supportare gli operatori nella riflessione rispetto all'importanza della cura di sé nell'esperienza della cura degli altri e del mondo.

Gli spazi di riflessione nell'operatività degli operatori, ma spesso anche nella formazione, non sono abbastanza estesi, nel senso che non alimentano il tempo del silenzio e dell'attenzione verso se stessi. In questo modo l'operatore diviene sempre meno riflessivo e sempre meno attento a ciò che accade nella sua vita interiore, proteso principalmente al "fare". L'intenzione è stata quella di creare un laboratorio di scrittura autobiografica incentrato sulla cura di sé e sull'incontro con l'altro, con il presupposto che questo laboratorio potesse divenire un luogo in cui praticare la scrittura di sé guidata da opportune letture, ascoltare gli altri, nutrirsi di spazi di silenzio e di respiro consapevole.

Il laboratorio *Prendersi cura degli operatori della cura* è stato realizzato nel corso di tre incontri della durata di tre ore ciascuno e la struttura di ogni giornata di laboratorio è stata ideata e curata dalla scrivente nei minimi dettagli, rispettando la struttura e i dispositivi previsti dalla letteratura.

Ogni incontro ha seguito una struttura coerente che si proponeva di sviluppare la riflessione sul concetto di cura di sé e cura degli altri.

Nella costruzione del laboratorio si è inteso far sperimentare alle educatrici diversi dispositivi narrativi. Pertanto, è stata stimolata, ad esempio, la scrittura sotto forma di lettera, sono state proposte scritture sotto forma di diario, di poesia, di fiaba, ma anche l'utilizzo delle immagini per la realizzazione della propria mappa professionale (si vedano la Figura

2 e la Figura 3), nonché la costruzione di elaborati collettivi che hanno rafforzato la coesione di gruppo e la percezione della propria immagine all'interno dello stesso (si veda, di seguito, la Figura 4).



Figura 2 – Esempio di mappa professionale

Il laboratorio è risultato variegato e stimolante e ha consentito a ciascuna partecipante di scoprire qualcosa di inedito.

Questo effetto, in particolare, si è realizzato grazie alla condivisione metacognitiva delle singole scritture che risulta essere un momento molto importante in quanto consente una riflessione su ciò che la sollecitazione ha prodotto, mettendo in evidenza emozioni e stati d'animo e favorendo collegamenti e approfondimento della conoscenza reciproca. Tutto ciò, poi, avrà occasione di riverberarsi nella pratica quotidiana arricchendo la professionalità e il clima del gruppo di lavoro.

Oltre alla condivisione è stato necessario procedere alla restituzione, ovvero la parte in cui il facilitatore cerca di condividere le suggestioni, le consonanze o le dissonanze che ha avvertito durante la condivisione non intervenendo sui testi, bensì sulla riflessione degli stessi che diviene riflessione collettiva. Le partecipanti hanno aderito con fiducia e interesse alla riflessione dando vita a proficue conversazioni.

La scrivente ha curato con attenzione la cosiddetta «cassetta degli attrezzi» del facilitatore, sia attraverso la costruzione degli strumenti forniti alle partecipanti, sia attraverso lo studio e la ricerca di letture e poesie, nonché attraverso la ricerca dei collegamenti che potessero dare senso alla consequenzialità del laboratorio.

partecipanti di vivere uno spazio e un tempo per se stesse, seppure in un contesto di gruppo.

Al termine dell'esperienza, le partecipanti hanno manifestato la propria soddisfazione, ma anche il desiderio che, quanto sviluppato nel corso dell'esperienza, potesse trovare una propria collocazione sia a scopo educativo, sia per socializzare una modalità formativa non usuale, dagli esiti trasformativi evidenti.

4. *Sperimentare l'aspetto generativo del "saper divenire"*

L'intreccio della dimensione etica e pedagogica della cura con la narrazione autobiografica, attraverso lo strumento del laboratorio, che consente di utilizzare un'ampia varietà di dispositivi narrativi, risulta appropriata e positiva nel contesto della formazione educativa producendo risultati trasformativi inaspettati.

La cura si rivela anche nell'ascolto che diviene «una modalità mentale ed emotiva di mettersi in relazione e si scopre quindi di stare costruendo un pensiero collettivo in cui nessuno è lasciato in disparte: tutti concorrono alla costruzione di un sapere non codificato, non stereotipato»¹¹.

Inoltre, l'apprendimento trasformativo avviene anche per il facilitatore impegnato nella costruzione del laboratorio e, poi, sollecitato dalle numerose suggestioni e riflessioni che sorgono nel corso dello stesso.

La cura di chi prepara e conduce il laboratorio si intreccia con la cura di chi lo accoglie e vi aderisce con fiducia e, da questo intreccio, si tesse la trama della cura verso di sé, verso gli altri e verso il mondo. Si tratta di un lavoro di taglio e cucito, paziente e preciso, generativo e creativo (si veda la Figura 5).



Figura 5 – Metafora del laboratorio autobiografico

¹¹ A.M. Pedretti, *Atelier e laboratori autobiografici*, in C. Benelli, A.M. Pedretti, *La formazione autobiografica in gruppo*, Milano, Unicopli, 2017, p. 62.

L'esperienza svolta ha consentito alla scrivente di apprendere una modalità formativa efficace e affascinante che si scosta dagli usuali canoni del pensiero argomentativo e che potrà essere riprodotta anche in altri contesti, non solo relativi alle professioni educative, ma anche alle professioni sociali, nonché con gruppi di persone afferenti ai servizi, anche in un'ottica di sviluppo della comunità.

Nell'attuale società liquida e complessa è sempre più difficile fornire risposte efficaci e trasformative rimanendo legati alle desuete modalità di intervento codificate e standardizzate.

Sono infatti necessari nuovi dispositivi, nuovi *setting*, laboratori nei quali coinvolgere attivamente tutta la rete sociale al fine di ridurre la distanza e la differenza di ruolo, nonché stimolare sia la partecipazione attiva, sia la solidarietà, quanto il senso di appartenenza alla comunità.

La narrazione di sé produce inclusione, perché fondata sull'ascolto, sulla relazione, sull'accoglienza della diversità.

L'approccio ai problemi della vulnerabilità e dell'esclusione sociale richiede un cambio di paradigma: un cambio che pone al centro l'essenza della cura, di sé e degli altri, e per farlo utilizza le storie delle persone. In questa direzione, nella fase di individuazione del bisogno, avrà molta più efficacia, ma anche senso di umanità, una raccolta delle storie di vita effettuata attraverso il dispositivo della narrazione, anziché attraverso algidi e rigidi colloqui.

Un professionista del sociale avrebbe, quindi, buoni motivi per approfondire competenze autobiografiche: questo approccio si può rivelare uno strumento di supporto strategico per ottenere uno sguardo più centrato sull'interlocutore, impostare un ascolto di tipo più attivo e una relazione più aperta e dialogica, che permetta a ogni operatore di entrare con rispetto nella vita degli altri. Un dispositivo utile nel lavoro quotidiano, dove gli operatori si ritrovano a essere crocevia di narrazioni, successi, insuccessi e per rendersi conto della responsabilità connessa all'incrocio delle rispettive storie.

Attraverso la cura e la narrazione di sé, supportate da riflessività e consapevolezza, è possibile favorire la nascita e la crescita di comunità di pratiche professionali, ma è possibile anche contribuire alla crescita e al potenziamento della comunità locale che, così alimentata e nutrita, potrà diventare valido supporto per le sue parti più deboli, parti che avranno il privilegio di non rimanere più invisibili, grazie alle storie raccontate.

L'approccio della narrazione autobiografica può davvero rappresentare un modo diverso, sia di affrontare la formazione, sia di rispondere ai bisogni delle persone che si rivolgono al Servizio Sociale. Rispetto al sapere, saper fare e saper essere dei professionisti del sociale questo approccio costituisce una nuova dimensione che riguarda il saper divenire,

dimensione fondamentale per le professioni di aiuto che lavorano nella complessità attuale e che si colloca al confine tra la sfera professionale e quella personale.

Bibliografia

- J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013.
- L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015.
- L. Mortari, *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2019.
- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2022.
- A.M. Pedretti, *Atelier e laboratori autobiografici*, in C. Benelli, A.M. Pedretti, *La formazione autobiografica in gruppo*, Milano, Unicopli, 2017.
- C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, trad. ita. di N. Riva, Reggio Emilia, Diabasis, 2006 (ed. orig. 1993).
- A. Smorti, *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Firenze, Giunti, 2021.

L'Housing sociale e il ruolo dell'assistente sociale

Sara Fucile

1. Introduzione

Fin dai tempi delle scuole superiori ho voluto fare un percorso di studi dedicato al sociale, alla cura e all'assistenza. Dopo aver completato il mio percorso di studi e aver acquisito una solida base teorica e pratica sulle dinamiche sociali, le politiche di *welfare* e le metodologie di intervento, ho deciso di intraprendere questa strada anche a livello professionale. La mia formazione ha fornito gli strumenti necessari per affrontare le complesse sfide che il lavoro di assistente sociale si trova spesso davanti, dalle persone/famiglie in grave difficoltà e da coloro che hanno bisogno di supporto sociale, emotivo, psicologico e assistenziale. Da poco più di dieci anni lavoro nell'ambito socio-assistenziale e socio-sanitario. Durante questo periodo, ho affrontato una vasta gamma di situazioni, dalle problematiche di povertà e di emergenza abitativa, alle crisi familiari, agli abusi domestici e alle questioni di salute mentale, esecuzione penale, dipendenza e difficoltà legate all'immigrazione. La mia esperienza formativa e lavorativa si allineava perfettamente con le caratteristiche del master di primo livello in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* e l'idea di poter entrare a far parte di questo corso mi entusiasmava moltissimo. Ho sempre dato molta importanza allo studio e alla formazione continua, poiché attraverso l'istruzione, si ha la possibilità di esplorare interessi personali e approfondire le proprie passioni. Stimolare la curiosità e la sete di conoscenza, fornisce sempre a mio avviso, una base solida per lo sviluppo personale e professionale, rendendoci persone migliori. Dopo alcuni anni di esperienza sul campo e grazie a questa meravigliosa esperienza di master, ho deciso di approfondire ulteriormente il tema dell'*Housing* sociale e come le professioni del sociale possono essere uno strumento e un supporto all'interno di questa tipologia di progetti sociali. Lavorare nei servizi sociali significa investire energie fisiche, relazionali e mentali. Può essere per il beneficiario un luogo di conferma o di modifica dell'identità

di un soggetto e della sua autostima. L'accesso all'abitazione rappresenta un bisogno fondamentale per tutti gli individui, purtroppo non sempre è garantito a tutti. In Italia, il tema dell'*Housing* sociale rappresenta una questione di grande attualità e di grande rilevanza sociale, in quanto sono numerose le persone che si trovano in difficoltà nell'accedere a una casa dignitosa. L'abitare è essenziale per la vita degli individui e la sua mancanza ha conseguenze negative su molte sfere dell'esistenza umana.

2. *Unire passione e impegno sociale: scegliere un percorso con uno scopo*

La tesi che ho voluto dedicare all'*abitare marginale* è il sunto di una parte della mia attività lavorativa quotidiana, a me molto cara, l'*emergenza abitativa*, e di come gli argomenti trattati in questo anno di master possono essere non solo uno spunto di riflessione, ma un reale strumento nell'ottica della cura ed educazione degli adulti dal punto di vista della mia formazione e professione di assistente sociale.

La casa è il bene primario ed elemento fondante della coesione sociale. È opportuno premettere questa condivisibile definizione a ogni riflessione sul tema dell'*Housing*. Se in passato la questione abitativa si esauriva nella costruzione di alloggi per famiglie a basso reddito, in risposta a quello che dal secondo dopoguerra ai primi anni '90 era avvertito come bisogno primario, negli ultimi 15-20 anni, le politiche in favore della casa di proprietà hanno dovuto fare i conti con un'offerta del mercato immobiliare, che non è riuscita a stare al passo con la profonda trasformazione della società. Il problema della casa, affrontato oggi dalle politiche di *Housing* sociale, nasce proprio quando esso sembrava risolto.

L'*Housing* sociale rappresenta un'importante risposta alle crescenti esigenze di alloggi accessibili e dignitosi per le persone che si trovano in situazioni di disagio socio-economico. Attraverso la creazione di partenariati tra organizzazioni pubbliche e private, è possibile svolgere un ruolo significativo nel fornire soluzioni abitative sostenibili e a lungo termine per coloro che sono maggiormente vulnerabili nella società. Tuttavia, il successo dell'*Housing* sociale dipende dalla disponibilità di finanziamenti adeguati, dalla collaborazione tra tutti gli attori coinvolti e dall'adozione di politiche pubbliche appropriate. Inoltre, è necessario continuare a sostenere la ricerca e lo sviluppo di nuovi modelli di *Housing* al fine di far fronte alle sfide future e garantire che tutti abbiano accesso a un alloggio adeguato.

Grazie a questa tipologia abitativa è possibile generare inclusione sociale, ovvero quel processo che mira a superare la marginalità sociale e ad assicurare a tutti l'accesso alle opportunità di partecipazione sociale ed economica. Essa è un processo multidimensionale, che coinvolge diversi

attori sociali, tra cui le istituzioni pubbliche, le organizzazioni della società civile, le imprese e le comunità locali.

Stiamo vivendo un momento di profonda crisi economica e la difficoltà di accesso alla casa in affitto, in vendita o di edilizia pubblica è uno degli aspetti più indicativi. Nella tesi, si vuole dar voce anche alle storie di vita dei beneficiari che si affacciano ai servizi sociali ed enti del terzo settore del territorio fiorentino, e indagare la situazione dell'emergenza abitativa dal punto di vista qualitativo del fenomeno, andando a comprendere quali sono le strategie che utilizzano gli individui per fronteggiare questa condizione, e anche quali misure mettono in atto per soddisfare tale bisogno. In Italia le politiche di integrazione si presentano come uno spazio disorganico e poco regolato. Il fenomeno dell'immigrazione, ad esempio, vitale per il paese, è stato accettato come strutturale, ma ancora troppo spesso affrontato come transitorio. Il tema della casa e dei senza fissa dimora, sia per quanto concerne la cosiddetta «emergenza casa» che la risposta positiva e innovatrice dell'*Housing* sociale, è ai primi posti delle preoccupazioni di chi fronteggia quotidianamente queste problematiche a livello lavorativo ma anche umano.

La marginalità sociale è un fenomeno complesso e multiforme, che si manifesta in diversi contesti e in diverse forme. Essa può essere causata da diversi fattori, tra cui la povertà, l'esclusione sociale, la discriminazione e la mancanza di opportunità di lavoro e di accesso ai servizi essenziali, rappresentando indiscutibilmente una delle principali sfide delle società contemporanee. La cura sociale e l'approccio educativo verso i beneficiari sono principi cardine per la costruzione degli obiettivi di vita in relazione allo stato di bisogno. Le situazioni di disagio abitativo e di esclusione sociale, all'interno di un quadro ampio di problematiche sempre più in aumento, diventano campi dove sperimentare nuove soluzioni, efficaci e integrate ma soprattutto lo scopo principale è quello di non legarle esclusivamente all'emergenza. L'incremento delle persone in povertà cronica o intermittente nei Centri di Ascolto del territorio fiorentino, nonché il rallentamento della mobilità sociale, così come la presenza di fenomeni quasi strutturali come la povertà educativa, la precarizzazione del lavoro e la povertà familiare, rivelano la presenza di una ripetizione generazionale della povertà tra i beneficiari che si affacciano a tutti quei servizi di orientamento, ascolto e supporto socio-psico-assistenziale. Oltre ai fattori determinanti per la trasmissione della povertà, in questi anni di confronto con i servizi del territorio, sono emersi altri elementi che si possono sintetizzare in due macro-aree della marginalità: fattori psicologici e fattori socio-culturali, che investono una marginalità più ampia. Tuttavia, va precisato che si tratta di atteggiamenti generati dalla povertà e non sono causa della sola condizione di disagio.

La sfiducia e un approccio poco propositivo, talvolta, non consentono di affrontare attivamente i problemi e facilitano uno stile di vita passivo, basato sull'assistenzialismo. Va detto anche che l'assistenzialismo è una conseguenza di un sistema che, spesso, propone misure dettate dalle emergenze che si susseguono e non consentono di strutturare percorsi e strumenti che richiedono più tempo ma che potrebbero forse garantire maggiore efficacia, per creare una *cassetta degli attrezzi* utile alla persona per autodeterminarsi.

In tutte quelle situazioni dove non vi sono gli strumenti o le risorse necessarie per una totale indipendenza abitativa, vengono attivate le accoglienze che possiamo definire di bassa, media e alta soglia, quando intendiamo tutte quelle accoglienze che prevedono al suo interno una linea "educativa" da parte del personale socio-sanitario. Nella tesi si fa riferimento anche al concetto e agli strumenti di *empowerment*, inteso come un processo individuale e organizzato, attraverso il quale le singole persone possono ri-costruire le proprie capacità di scelta e di progettazione e acquisire una maggiore percezione del proprio valore, delle proprie potenzialità e opportunità. In questa ottica risulta immediato collocare nel focus dell'accoglienza le stesse persone accolte, le quali non sono dei meri beneficiari passivi di interventi predisposti in loro favore ma protagonisti attivi del proprio percorso di accoglienza. Questo comporta che gli interventi materiali di base, quali la predisposizione di vitto e alloggio, siano contestuali a servizi volti a favorire l'acquisizione di strumenti per l'autonomia.

La cura e l'importanza dell'ascolto attivo verso il bisogno altrui sono il focus centrale della professione di assistente sociale e di tutte quelle professioni che gravitano intorno alla persona in contesti scolastici, assistenziali, ospedalieri ecc. Il nostro lavoro sta nel tamponare e ricucire pezzetti di vita, al fine di costruire una risposta unitaria alla persona che sta chiedendo una mano per uscire dallo stato del bisogno, anche e soprattutto quando l'interlocutore non riesce a chiedere aiuto o non ha gli strumenti per poterlo chiedere. Sappiamo che le relazioni caratterizzano la nostra condizione umana. La nostra vita è costruita dentro le relazioni: «esistiamo dentro una relazione perché da una relazione veniamo, siamo insuperabilmente esseri relazionali»¹.

L'interesse per la tematica educativa e della vita intesa come *buona* sta nel desiderio di realizzare le inclinazioni essenziali in quanto essere razionale, senza trascurare le implicazioni sociali. L'individualismo è indice, come vede MacIntyre², di una dose di realismo rispetto ad alcune concezioni della società contemporanea che sembra ridotta a un'aggregazione di estranei soggetti solo a vincoli minimi. La vita *buona* intesa come vita che ha delle

¹ L. Mortari, *Educatori e lavoro di cura*, in «Pedagogia Oggi», XV (2017), n. 2, p. 96.

² A. MacIntyre, M. D'Avenia (a cura di), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Roma, Armando Editore, 2007.

progettualità, composta da obiettivi, buone abitudini, predisposta al cambiamento, è personale e comunitaria dal momento che i beni umani si possono effettivamente realizzare solo con la collaborazione tra persone capaci di una condotta personale buona. All'etica moderna, incentrata sull'individuo artefice del proprio destino, MacIntyre oppone un'alternativa che si richiama in parte alla tradizione aristotelica delle virtù. L'approccio teorico a cui strizza l'occhio il professionista della cura si rifà anche a un'analisi della filosofia morale. La narrazione storica di una certa specie diventa il genere fondamentale ed essenziale per la caratterizzazione delle azioni umane. L'uomo è quindi agente, attore e autore della propria vita sia individuale che sul piano storico-sociale. Quindi la narrazione di storie è una parte fondamentale della nostra educazione. La metodologia usata durante i colloqui e interviste si avvale di un impianto metodologico che parte da due impostazioni principali:

- l'analisi del «corso di vita»³ che viene inteso come l'insieme dei modelli di vita graduati per età, inseriti nelle istituzioni sociali e soggetti a cambiamento storico. In questa visione l'identità individuale e collettiva si costruisce nel tempo e attraverso le relazioni sociali.
- La narrazione è lo strumento di indagine che permette, attraverso la raccolta di storie di vita autobiografiche, il recupero delle informazioni necessarie in questo ambito lavorativo per raggiungere gli obiettivi voluti. È infatti questo quello che riesce a mettere in primo piano il vissuto dell'attore sociale che, raccontando di sé, esprimono il loro modo di intendere il mondo sociale nel quale vivono, a partire dall'esperienza precedente all'entrata nel nostro paese a quella odierna.

Da qui è possibile lavorare sulla percezione del sé e fare progetti individuali in risposta ai bisogni intrecciando l'insieme degli atteggiamenti del soggetto, dei suoi valori e delle sue valutazioni. La narrazione fa parte dell'individuo fin dalla nascita, dal momento stesso in cui quest'ultimo sente la necessità di raccontare la propria vita, le proprie esperienze, le proprie emozioni. È per questo motivo che Paul Ricoeur nel 1984 definì il soggetto come un'«identità narrativa»⁴.

Essa è lo strumento che permette alle nostre emozioni, ai nostri ricordi e atteggiamenti di avere una storia e di essere inseriti in un contesto che dia vita alla loro esistenza.

³ G. Elder, *Perspectives on the Life Course*, in Ead. (Ed.), *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions 1968-1980*, Cornell University Press, New York, 1984.

⁴ P. Ricoeur, *Tempo e racconto. La configurazione del racconto di finzione*, in Id., *L'identità narrativa* in «Allegoria 60», 1984, pp. 93-104, in <www.allegoriaonline.it/PDF/8.pdf> (12/24).

3. Trasformare comunità e vite: il ruolo del Social Housing nel servizio sociale

L'importanza dei *servizi sociali* e del *Social Housing* nel contesto socio-economico contemporaneo non può essere sottovalutata. Questi servizi svolgono un ruolo cruciale nel promuovere l'inclusione sociale, ridurre le disuguaglianze e garantire il benessere delle persone e delle comunità.

I servizi sociali offrono supporto e assistenza a individui e famiglie che si trovano in situazioni di difficoltà, fornendo loro risorse, strumenti e opportunità per affrontare le sfide della vita. Questi servizi comprendono l'accesso a cure sanitarie, consulenza psicologica, sostegno all'istruzione e all'occupazione, assistenza economica e molto altro ancora. Attraverso l'accesso a tali servizi, le persone possono ottenere un aiuto concreto per superare ostacoli e difficoltà, migliorando così la loro qualità di vita e la loro partecipazione attiva nella società.

Il *Social Housing* garantisce un alloggio adeguato a coloro che altrimenti non avranno la possibilità di accedere a soluzioni abitative adeguate. Questa tipologia di alloggio promuove la stabilità abitativa, riduce il rischio di senzatetto e crea comunità sostenibili in cui le persone possano vivere in modo dignitoso.

L'importanza dei servizi sociali territoriali e del *Social Housing* va oltre il singolo individuo. Essi contribuiscono alla costruzione di una società più equa, inclusiva e solidale. Investire in servizi sociali e *Social Housing* significa investire nella riduzione delle disuguaglianze, nell'abbattimento delle barriere sociali ed economiche, nella promozione dell'uguaglianza delle opportunità e nella creazione di un tessuto sociale coeso.

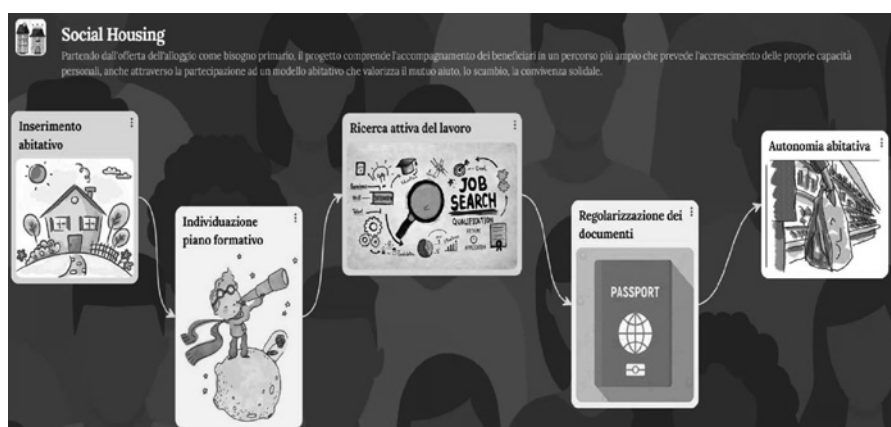


Figura 1 – Tappe dell'inserimento nel *Social Housing*

Nel contesto dell'emergenza abitativa, gli assistenti sociali svolgono un ruolo fondamentale nel fornire sostegno e assistenza alle persone che si trovano in questa difficile situazione. Le responsabilità degli assistenti sociali nell'emergenza abitativa possono includere:

1. *Valutazione delle necessità*: gli assistenti sociali intervistano gli individui o le famiglie per comprendere la loro situazione e valutare le loro esigenze al fine di determinare il tipo di sostegno necessario.
2. *Informazione e orientamento*: forniscono informazioni sulle risorse disponibili, come programmi di alloggio pubblico, sussidi abitativi, rifugi temporanei e organizzazioni caritative. Aiutano le persone a navigare attraverso il sistema di supporto e ad accedere a tali risorse.
3. *Accesso all'alloggio di emergenza*: possono aiutare le persone a ottenere un alloggio temporaneo in rifugi, ostelli, centri di accoglienza o altre strutture di emergenza. Questo può fornire un riparo sicuro durante la crisi abitativa.
4. *Assistenza nella ricerca di alloggio permanente*: lavorano con le persone per individuare soluzioni di alloggio a lungo termine, come l'accesso a case popolari, il supporto per l'affitto o la ricerca di alloggi privati accessibili.
5. *Supporto emotivo*: l'emergenza abitativa può causare stress emotivo e ansia significativa. Gli assistenti sociali offrono sostegno emotivo alle persone coinvolte, aiutandole a gestire l'ansia, a far fronte alle difficoltà e a stabilire reti di supporto.
6. *Collegamento con altri servizi*: collaborano con altri professionisti e servizi, come gli operatori sanitari, i servizi per l'impiego, gli operatori finanziari e gli avvocati, per fornire un supporto olistico alle persone coinvolte nell'emergenza abitativa.

È importante sottolineare che il ruolo degli assistenti sociali nell'emergenza abitativa può variare a seconda del contesto geografico e delle politiche sociali specifiche di una determinata area. Tuttavia, il loro obiettivo principale è sempre quello di fornire sostegno alle persone colpite, lavorando per affrontare l'emergenza abitativa e contribuendo a creare soluzioni sostenibili a medio e lungo termine.

Ma come può una professione che generalmente viene identificata come puramente burocratica essere anche una professione educativa e di cura? Questa è la domanda che mi sono fatta quando ho deciso di avvicinarmi a questo tema. Il lavoro educativo e di cura riveste un'importanza fondamentale nella pratica degli assistenti sociali, in quanto mira a promuovere il benessere e lo sviluppo delle persone, soprattutto

di coloro che si trovano in situazioni di difficoltà o di bisogno. Questo tipo di lavoro si concentra sulla fornitura di supporto emotivo, psicologico e pratico alle persone, aiutandole a superare le sfide che affrontano e a raggiungere il loro pieno potenziale. Da questa esperienza di master non solo ho messo in pratica gli strumenti per poter lavorare anche sull'approccio narrativo e autobiografico, ma ho potuto evidenziare:

- *Empowerment*: il lavoro educativo e di cura mira a favorire l'autonomia delle persone, consentendo loro di prendere decisioni informate e di essere attori attivi nel proprio processo di cambiamento. Lavorando con le persone per identificare le loro risorse interne, si possono sviluppare le loro capacità e promuovere l'autostima e la fiducia in se stesse e l'autodeterminazione.
- *Supporto emotivo*: le persone che si trovano in situazioni di difficoltà possono sperimentare una serie di emozioni negative come ansia, depressione, rabbia o senso di colpa. Fornire un ambiente sicuro e di sostegno per esplorare tali emozioni, offrendo un ascolto empatico, comprensione e sostegno emotivo e aiutarsi con la narrazione rende determinate situazioni difficili, più semplici da analizzare.
- *Advocacy e difesa dei diritti*: lavorare per garantire l'accesso a servizi e risorse a coloro che ne hanno bisogno, promuovendo l'uguaglianza, la giustizia sociale e i diritti umani è uno dei fattori principali della mia professione. Gli strumenti autobiografici hanno facilitato moltissimo questa tipologia di lavoro.

Il ruolo dell'assistente sociale è quindi rilevante in tutto il lavoro educativo e di cura poiché questi professionisti hanno la formazione e le competenze specifiche per affrontare le sfide sociali complesse e per sostenere le persone in difficoltà. Attraverso la mia professione che amo profondamente, ho avuto la possibilità di contribuire a migliorare la qualità della vita delle persone, promuovere l'inclusione e lavorare per il cambiamento sociale positivo.

4. Intrecci di esperienze: esplorare la relazione di cura attraverso il ricordo, l'educazione e l'autobiografia

La connessione sociologica ed educativa tra marginalità e benessere abitativo evidenzia come le disuguaglianze sociali e l'accesso limitato all'istruzione possono influenzare negativamente le condizioni di vita delle persone. Affrontare questa connessione richiede interventi che mirino a ridurre la marginalità sociale ed economica, migliorare l'accesso all'istruzione di qualità e creare condizioni abitative adeguate per tutti i membri della società.

La relazione di cura e quella educativa rappresentano una matrice esemplare, le cui costanti strutturali plasmano e modellano lo sviluppo dell'intera personalità.

La relazione educativa oltre che formalizzare istanze di acculturazione e istruzione riproduce forme di identificazione e di proiezione che trovano radici nella più profonda struttura della persona.

Le ragioni di un approccio globale e transdisciplinare agli obiettivi dell'educazione degli adulti sono molteplici: L'educazione è parte della soluzione del problema delle diseguaglianze. La narrazione sociale dell'educazione la identifica con un fattore che crea spazi, opportunità e incontri che portano le persone a impegnarsi in attività e in politiche che faranno la differenza e miglioreranno la vita delle persone e quella di chi vive attorno a loro.

Passare dal piano della descrizione a quello della definizione, significa addentrarsi nel cuore del concetto, mettere a fuoco le sue articolazioni e le sue implicazioni, all'interno di un quadro non contraddittorio sul piano della teoria e conforme sul piano dell'esperienza. Le storie di vita sono il focus e la parte fondamentale del mio lavoro di assistente sociale.

Ogni persona ha una storia e ogni storia è parte integrante di chi e cosa siamo oggi. Le attività, interviste e colloqui vengono tutt'ora e sono state (durante questa esperienza), elaborate e pensate come un capo di sartoria su misura per ogni individuo. Attraverso questi strumenti si impara a conoscere chi si ha davanti e a comprendere i reali bisogni oltre le richieste espressamente dette in fase di colloquio conoscitivo, ponendoci l'obiettivo di sviluppare l'autonomia dei beneficiari e di dare loro i giusti strumenti per orientarsi e autodeterminarsi nel territorio. Per rendere queste attività ancora più efficaci si utilizzano interviste mediate semi-strutturate e incentiviamo i beneficiari a raccontarsi e a dare spazio alla loro storia di vita attraverso l'autobiografia e all'approccio narrativo.

Il master mi ha offerto un'opportunità per approfondire la conoscenza e la comprensione del mio campo di studio specifico, adottando un approccio interdisciplinare. Questa prospettiva olistica può essere molto significativa nell'affrontare problemi complessi e nel cogliere opportunità innovative.

Abbiamo esplorato e approfondito le teorie relative alle narrazioni formative, biografia e autobiografia, l'educazione degli adulti, le pedagogie di comunità e più in generale alle tecniche e strumenti per le professioni educative e di cura.

L'organizzazione del master si è svolta seguendo i corsisti sia in termini di *setting* formativo basandosi anche sulle esperienze professionali e individuali di ogni studente, in relazione all'identità del momento laboratoriale, quale luogo di costruzione di competenze, al fine di individuare

criteri pertinenti per la costruzione di strumenti, per la verifica e per l'autoverifica della nostra formazione.

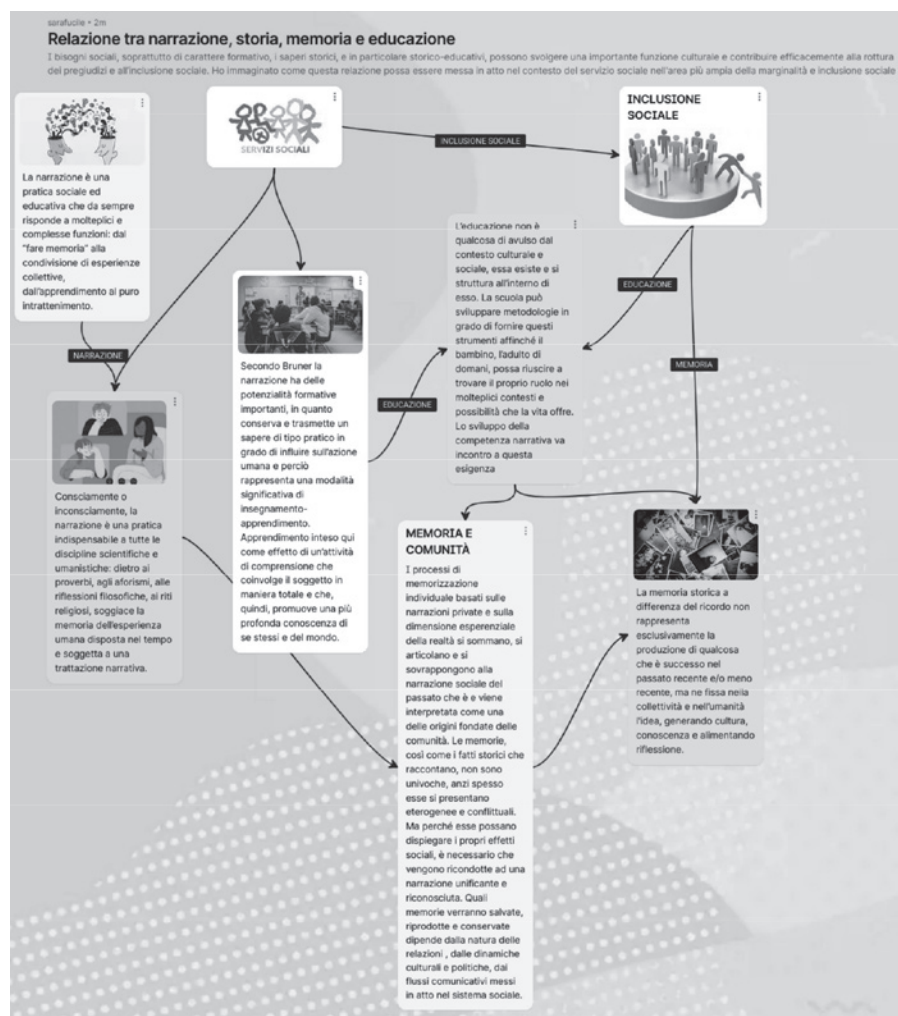


Figura 2 – Mappa relazione tra narrazione, storia, memoria ed educazione

Le *e-tivities* ed esercitazioni durante le lezioni, sono state uno strumento non solo di valutazione da parte dei docenti, ma anche per noi corsisti, dove è stato possibile constatare la qualità della didattica utilizzando tali strumenti intesi come mediatori didattici del *transfert* degli apprendimenti concettuali ed esperienziali, di competenze sociali e professionali.

Bibliografia

- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- G. Elder, *Perspectives on the Life Course*, in Ead. (Ed.), *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions 1968-1980*, New York, Cornell University Press, 1984.
- M. Heidegger, *Costruire abitare pensare. Analisi del saggio*, in Id., *Saggi e Discorsi*, Milano, Mursia, 1976.
- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- L. Mortari, *Educatori e lavoro di cura*, in «Pedagogia Oggi», XV (2017), n. 2, pp. 91-105.
- A. MacIntyre, M. D'Avenia (a cura di), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Roma, Armando Editore, 2007.
- C. Saraceno, *Corso della vita e approccio biografico: quadro teorico e metodologico di una ricerca su due coorti di giovani donne*, in «Quaderni del Dipartimento di Politica Sociale», Trento, Università degli Studi di Trento, 1986.

Filtrare i ricordi

Sonia Ribuoli

A te, che ragioni in trapezi e rettangoli, a
riposta: io resto sconfinato, opto per tutte
le direzioni, dice il poeta.

Roman Jakobson, *Hölderlin*¹

1. Introduzione

La scrittura è stata sempre un'ancora e un ancóra, ha sempre rappresentato per me la possibilità di non perdermi tra i venti nei quali la fatica di vivere spesso trascina e, sempre, è stata un desiderio inesauribile e insaziabile; la scrittura mi chiede assiduamente di poter trovare asilo, accoglienza e ascolto, sussurrandomi più frequentemente all'orecchio la parola 'ancóra', come a chiedermi la possibilità di non esaurirsi mai nel mio animo.

Scrivere è ricollocarmi, è poter accogliere l'altro dentro di me trasformandolo in parola, interrogandone costantemente la presenza, il senso e la misura.

Scrivere è come aprire un varco, segnare un sentiero, come lasciare una traccia nella quale potersi riconoscere e ritrovare; scrivere diviene una via attraverso la quale potersi dire, anche quando il dire appare indicibile.

È dunque in primo luogo la scrittura la necessità che mi ha spinto a cercare una strada per poter acquisire competenze e metodologie in grado di attribuire un tono di serietà e autorevolezza al mio modo di utilizzarla, sì, in riferimento a me stessa e, quindi, nella sua declinazione più squisitamente autobiografica, ma anche in riferimento agli altri, all'altro con cui quotidianamente e professionalmente mi relaziono.

L'incontro con il master ha rappresentato esattamente questa possibilità di rendere più rigoroso il mio rapporto con la scrittura e di conferirgli una dimensione ufficiale tale da poterla così utilizzare quale strumento riconosciuto per ricomporre storie destinate a perdersi e a cadere nell'invisibilità.

¹ R. Jakobson, *Hölderlin. L'arte della parola*, Genova, Il melangolo, 1979.

La mia iscrizione al master in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* è stata invece dettata da una esigenza specifica e da una richiesta incalzante; la cui origine può individuarsi indiscutibilmente nelle pieghe della mia autobiografia e in quella indecifrabile e inesprimibile esperienza del lutto, generatrice di una domanda di natura assillante, che ha incalzato affinché individuassi una strada in grado di restituire un senso e un significato all'evento, provando a renderlo così sostenibile.

La ragione autobiografica mi ha fatta approdare nei solchi della malattia inguaribile e di quel segmento di vita che chiamiamo ultimo, la ragione e la motivazione professionale mi hanno condotta invece a incamminarmi nei sentieri dell'invecchiamento patologico e della malattia di *Alzheimer*, invitandomi a utilizzare la penna come un ago metaforico capace di rammendare gli strappi causati dall'inesorabilità della malattia.

Se, sotto il profilo autobiografico, sentivo l'urgenza di collocare in una regione di senso il dolore indicibile del lutto, sotto quello professionale avvertivo l'ineludibile necessità di custodire le storie delle persone che incontro quotidianamente e che vedo sottoposte al rischio di dissolversi nell'invisibilità, poiché la memoria perde i propri ancoraggi.

2. La voce di tracce silenti

Il desiderio di custodire le storie destinate a perdersi nelle pieghe della malattia di *Alzheimer* ha fatto nascere la domanda sulla quale si sostiene l'intera architettura del lavoro di ricerca: è possibile utilizzare le pratiche di narrazione e della narrazione di sé nei contesti di malattia inguaribile? Di qui discende immediatamente l'ulteriore questione di comprendere come l'esperienza della narrazione di sé possa rappresentare una forma di cura anche in contesti in cui tale concetto chiede lo sforzo linguistico e umano di dissociarlo da quello di guarigione. Ha senso utilizzare la pratica della scrittura autobiografica quando la vita percorre il suo ultimo tratto? Lasciare una, seppure minima, traccia autobiografica ha più valore per chi se ne va o per chi resta? Scrivere e narrare di sé nella condizione di maggiore fragilità esistenziale, può aiutare la persona a non identificarsi solo con la propria malattia, ma anche con i suoi tratti di storia fino a quel momento vissuti?

Avvicinarsi a un tema come quello della malattia di *Alzheimer* e iniziare a inoltrarsi nelle sue pieghe richiede di essere sostenuti e guidati nella ricerca del modo più sincero per abitare il mondo possibile della persona malata; a questo scopo si è fatto riferimento ad alcune linee teoriche che hanno agito come sostegno e indirizzo per un lavoro così complesso. In primo luogo, ci si è riferiti alle teorie della pedagogia dell'invecchiamento e all'approccio psicopedagogico alla vecchiaia come originale modo di organizzare la personalità. Secondo questo approccio, infatti, la

Pedagogia dell'invecchiare è stare accanto al movimento dei corpi, nello spazio e nel tempo, è una pedagogia provvisoria, che oltrepassa i codici già dati, va oltre le proposte commerciali che invadono il mercato rivolto ai vecchi, si colloca nella posizione del ricevere e del servire².

È facile intuire come per questo tipo di approccio l'invecchiamento non sia considerato un oggetto di studio, quanto piuttosto una possibilità di aprire nuove narrazioni e da esse trovare anche inedite direzioni di senso in grado di contribuire a ridisegnare discorsi ancora non noti intorno al tema della vecchiaia.

Ma affacciarsi sul complesso mondo della malattia di *Alzheimer* significa anche riconoscere nell'anziano smemorato e disorientato un interlocutore valido e ancora detentore di una propria identità come persona. Tale è lo sguardo dell'*approccio capacitante* e del *conversazionalismo* che riconoscono il soggetto malato ancora capace di relazionarsi e di parlare, così come può, anche con quelle che sono definite parole malate. L'approccio capacitante invita e insegna a utilizzare sempre il linguaggio verbale, accompagnandolo anche in modo consapevole con quello non verbale.

Non solo il linguaggio verbale va protetto, incoraggiato e abitato il più possibile, ma anche, quando ci si avvicina a una persona colpita dalla malattia di *Alzheimer*, è necessario entrare nel suo mondo senza chiederle di cambiare il proprio modo di stare nelle cose, poiché quello è il suo unico modo e mondo possibile; questo vuol dire riconoscere un valore a quello che l'altro dice e prova senza cercare di correggere la sua modalità di stare in relazione: è questo l'atteggiamento proprio di *Validation* (*to validate* che significa *legittimare*), che costituisce un metodo per relazionarsi con i grandi anziani disorientati, riconoscendo come veri i loro sentimenti e, ancora valide e meritevoli di essere espresse le loro emozioni; anche questo approccio ha sorretto l'architettura del lavoro che si va descrivendo.

Un ulteriore pilastro teorico che ha sostenuto il presente lavoro di ricerca è stato quello che fa riferimento alle linee teoriche proprie dell'approccio autobiografico applicato all'educazione; in tale approccio risiede infatti la convinzione che anche minuscoli segni o impercettibili tracce, apparentemente prive di senso possano rivelare nuovi significati e restituire valore e visibilità all'individuo, prima ancora che alla sua fragilità o malattia.

La condizione anziana dell'età adulta è un esempio di fragilità esistenziale; come già detto, l'anziano non è solo fragile, ma rischia di divenire

² R. Cima, *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

anche invisibile, soprattutto quando la sua vulnerabilità viene esasperata dal prevedibile eppure inaudito della malattia. Questa segna l'esistenza e la frattura, interrompendo il proprio racconto autobiografico: in questo senso la narrazione può ricomporre una trama e restituire una forma a ciò che sembrava destinato a rimanere in brandelli.

Queste appena descritte sono state le premesse che hanno guidato la scelta di prendere in esame come oggetto di ricerca l'esperienza dell'invecchiamento patologico e della malattia di *Alzheimer*, intesa come interruzione dell'esistenza dell'anziano già fragile. Si è provato quindi a comprendere in quale misura il ricorso all'utilizzo della metodologia autobiografica possa costituire una forma di cura all'interno di tale panorama.

La ricerca che qui si va descrivendo ha previsto la raccolta e la cucitura di frammenti autobiografici di quattro donne tra gli 80 e i 93 anni affette dalla malattia di *Alzheimer*: considerata l'eterogeneità delle persone coinvolte in termini di stadi della patologia e delle caratteristiche individuali, i momenti di racconto sono stati per lo più individualizzati. È stata altresì indagata la possibilità di costituire piccoli gruppi di narrazione, in cui ciascuna donna potesse fungere da risonanza per le altre; tuttavia, questa possibilità di lavorare con un effetto eco è risultata solo a tratti funzionale e non sempre replicabile a causa delle variabili dettate dall'imprevedibilità del contesto specifico. Al fine di poter realizzare un piccolo taccuino contenente le tracce autobiografiche delle donne coinvolte nel progetto, è stata prevista la registrazione dei dialoghi e la successiva trascrizione e rielaborazione dei contenuti emersi. Per raggiungere gli obiettivi precedentemente elencati e realizzare il prodotto finale sono stati utilizzati strumenti di sollecitazione del racconto di sé tipici della metodologia narrativo-autobiografica.

I risultati ottenuti attraverso la raccolta dei dialoghi e delle narrazioni delle donne sono stati dati autobiografici il più delle volte frammentati, disomogenei e parziali. Il materiale raccolto è comunque dato corpo al lavoro poiché lo scopo non era quello di raccogliere una notevole quantità di dati, quanto quella di dare voce alle tracce autobiografiche silenti delle donne narratrici, stimolando in loro un rinnovato senso di benessere e la sensazione di rammendare alcune parti di un sé lacerato dalla malattia. A tale scopo la lente è stata posizionata anche su minimi e apparentemente insignificanti episodi di vita che, tuttavia, le donne hanno narrato e riconosciuto come propri, ritrovandosi all'interno della propria storia interrotta dalla patologia. L'elemento interessante in termini di originalità e innovazione in riferimento al tema indagato, è certamente quello relativo alla dimensione della scrittura come strumento per rimanere in comunicazione con una persona malata di *Alzheimer*.



Figura 1 – Una delle donne narratrici

Non solo la parola e, quindi, il dialogo che, come abbiamo visto, sempre è importante mantenere vivo e stimolare affinché l'altro si riconosca come interlocutore ancora valido, ma anche la scrittura, che incide e lascia traccia, ha la potenza di aprire un varco e un canale per continuare a comunicare con la persona malata. Il segno scritto è il segno della vita che ancora resiste, è il sibilo lieve che prova a farsi ascoltare per non essere inghiottito nel vortice della malattia; la narrazione autobiografica ha infatti costituito per le donne coinvolte una possibilità di ricucire parti di sé slabbrate. Ognuna di loro, attraverso il racconto dei propri frammenti di vita, si è sentita ascoltata e riconosciuta nella propria specifica e originale modalità di abitare il mondo e ha potuto, così, riscoprire la bellezza di potersi raccontare e di poter mettere parole dove vive la ferita. Le tracce scritte sapranno rimanere, anche oltre e anche altrove, quando e dove ognuna di loro o i loro ricordi non saranno più: in questo si intravede la straordinarietà della scrittura del carattere della durata. Il metodo autobiografico ha quindi dimostrato di rappresentare a tutti gli effetti una via per dare voce alle vite silenziose e per custodirne le storie.

3. *Ricucire trame*

Addentrarsi nei vicoli di una memoria minata dalla malattia di *Alzheimer* è un'esperienza potente e profonda, è una rivisitazione dell'intero e

dell'interno che noi siamo, delle nostre solidità, delle nostre incrollabili sicurezze. Prima fra tutte, la sicurezza di non perdere quello che abbiamo dentro, che ci definisce e caratterizza, che dice a noi e al mondo chi siamo. Le donne incontrate in questo percorso perdono continuamente quello che hanno dentro, i loro ricordi, la loro identità, il loro ruolo. Perdono loro stesse, sfibrate in un disfarsi di fili che hanno dimenticato la loro origine. Per queste ragioni, esplorare un terreno così indebolito dalla mano inesorabile delle dimenticanze, ha significato muoversi tra macchie e sentieri irti, ha significato osservare, spostare, selezionare, discernere e ripulire. È stato necessario filtrare i ricordi, le impressioni, gli sprazzi di colore che ancora resistono nella loro tenacia. È stato faticoso e affascinante al medesimo tempo calarsi in un'operazione complessa che ha richiesto un continuo cambio di postura.

Scandagliare i ricordi di una persona con *Alzheimer* è, com'è deducibile, un'operazione ripetitiva, richiede una indefinibile dose di pazienza e attenzione; il rischio in alcuni momenti è di annoiarsi nel tornare continuamente, per esempio, sul medesimo ricordo. Eppure, ogni volta, se lo sguardo rimane gentile, anche di uno stesso ricordo è possibile intravedere nuove sfumature e cogliere una rinnovata bellezza.

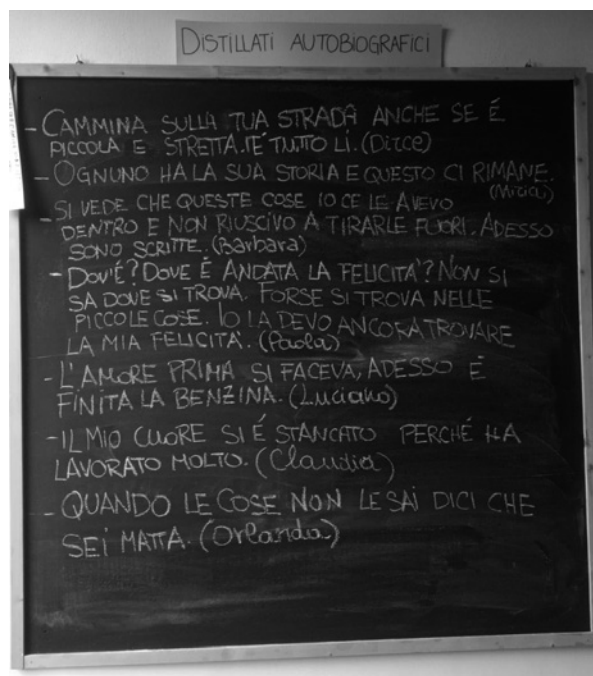


Figura 2 – I distillati autobiografici

Rintracciare e ricomporre ricordi e distillati autobiografici ha significato anche accettare il possibile e il sostenibile di quel momento specifico, ha significato riconoscere che non tutto si può guarire o risolvere, ma anche che tutto può essere sempre e ancora curato: la narrazione di sé ha costituito proprio questa forma di cura, riuscendo a ricucire i brandelli dell'identità sfibrata dalla malattia. L'attenzione, in questo modo, è stata posposta dalla malattia alla persona, spostando la lente sulla qualità di vita del soggetto e su quei particolari che hanno potuto arricchirne l'esistenza.

Un percorso siffatto ha sicuramente aperto nuove possibilità in termini di approccio professionale, mettendo soprattutto l'accento sulla postura da assumere di fronte a una persona smemorata e disorientata: non è infatti possibile portare via la persona dal mondo in cui la malattia l'ha fatta precipitare e questo è necessario accettarlo, ma è possibile imparare a stare con lei, è possibile imparare ad abitare il mondo dell'altro, mantenendo con questi un contatto: la narrazione autobiografica ha rappresentato la possibilità di mantenere questo contatto, accogliendo e non cercando di correggere le parole o i dialoghi imperfetti.

Lo strumento della narrazione autobiografica ha incarnato il pensiero e il principio implicito di questo progetto di ricerca, che crede nella possibilità e nella responsabilità di curare chi non può guarire:

si tratta di un fare particolare, speciale: l'occuparsi della cura di chi non può guarire [...] in questo modo speciale di fare cura, la dimensione del desiderio è una presenza fondamentale. Chi si prende cura di chi non può guarire desidera intensamente che quell'ultima parte di vita sia degna di essere vissuta³.

È indubbio quindi che l'incontro con le tracce autobiografiche delle donne protagoniste di questo percorso abbia avuto un impatto non solo sul mio ruolo professionale, ma anche sul contesto lavorativo: i frammenti autobiografici di ciascuna di loro hanno aperto nuovi orizzonti e ampliato lo sguardo, modificando atteggiamenti, gesti e credenze nei confronti delle persone che, spesso, a torto vengono messe al margine dell'ordinario scambio comunicativo; le loro «storie minuscole»⁴, quelle dimenticate, considerate poco importanti o, addirittura inessenziali, quelle condannate all'oblio, sono in realtà quelle che più hanno nutrito il mio ruolo di ricercatrice autobiografica per la loro capacità di generare bellezza e conoscenza, facendo altresì nascere nuovi significati e

³ G. Cavicchioli (a cura di), *Curare chi non può guarire. Hospice: cure palliative e approccio interdisciplinare*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

⁴ P. Michon, *Vite Minuscole*, Milano, Adelphi, 2016.

dimensioni di senso. La narrazione autobiografica ha tolto la polvere alle storie e, con esse, alle donne malate narratrici restituendone il legittimo diritto all'esistenza e alla visibilità. Allo stesso tempo ha saputo indirizzare la mia lente su dettagli apparentemente accessori che hanno invece rivelato ulteriori sentieri di indagine da percorrere.

4. *Non solo fragili*

Non sarebbe stato possibile formulare la domanda preliminare, quindi confrontarla col fattuale, ricostruendo paesaggi di memorie autobiografiche proprio laddove la memoria appare negata, senza una spinta movente, senza quell'interesse per l'umanità che ci conduce a inseguirla anche nei rifugi dove sopravvive sotto le macerie della malattia, senza più voce per chiedere la propria salvezza. Questa umana passione per l'umano ha generato una disponibilità a modificare posture e metodi, trovando le migliori risposte sicuramente in quell'approccio micro-pedagogico che sofferma lo sguardo su qualcosa di visibile solo attraverso ingrandimenti e che studia aspetti sconosciuti o percettibili solamente agli occhi di chi è attento alle tracce di vita, considerandole fonte di conoscenza e di senso. Un approccio siffatto riconosce il ruolo dell'educazione permanente come strumento di autorealizzazione della persona; infatti, una educazione che si rivolga alla sfera dell'età adulta si sviluppa in prima istanza a partire dalla centralità della persona, che viene considerata come quell'*unicum* cui muovere per avanzare qualsiasi altra riflessione. È stato infatti evidente come avvicinarsi ai ricordi delle donne colpite dalla malattia di *Alzheimer* abbia significato, per me che stavo raccogliendo le tracce autobiografiche, posizionarsi in una dimensione totale di accoglienza, guardando alla persona che avevo di fronte proprio come a un *unicum* a cui garantire una buona qualità di vita, anche nel suo ultimo tratto. Osservare quell'unicità attraverso la lente micro-pedagogica, ha avuto un impatto decisivo sulla realizzazione del progetto, permettendomi di stare con qualcosa con cui sembrava impossibile convivere: la malattia. Ho compreso che la narrazione di sé e delle proprie fratture è un passaggio importante per potersi riconoscere in una forma che non sia solo quella della fragilità o della mancanza, ma anche in quel nucleo originario che ci definisce specificatamente come persone. Essermi inoltrata nelle tortuose vie della narrazione autobiografica mi ha infine consentito di posizionarmi là dove giunge ancora, per quanto lieve, l'eco che cura allo stesso tempo chi narra e chi ascolta, chi vive, ha vissuto o potrebbe vivere esperienze simili. Restituire la voce a storie marginali (perché marginale è il posto che abbiamo loro riservato nei nostri quotidiani discorsi, ma che in realtà parlano dell'umano e dell'umano che è in ognuno di noi) è un atto eminentemente etico e politico, che sollecita la responsabilità

morale invitando ad ascoltare, proteggere e dare voce a storie altrimenti destinate all'oblio. In questo riconosco il contributo maggiore alla mia formazione sì come ricercatrice autobiografica, ma anche e soprattutto come essere umano.

Bibliografia

- V. Alastra, *Narrazioni che disegnano mondi. Vivere la complessità, fare la differenza*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019.
- M.C. Bateson, *Comporre una vita*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- G. Cavicchioli (a cura di), *Curare chi non può guarire. Hospice: cure palliative e approccio interdisciplinare*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- R. Cima, *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020.
- P. Michon, *Vite Minuscole*, Milano, Adelphi, 2016.
- F. Nietzsche, *Schopenhauer come educatore*, Milano, Adelphi, 1985.
- P. Vigorelli, *Alzheimer. Come parlare e comunicare nella vita quotidiana nonostante la malattia*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

NOTE BIOGRAFICHE SULLE AUTRICI E SUGLI AUTORI

Sara Aurigi è interessata da che ne ha memoria alla narrazione e all'intreccio delle storie, si è laureata nel 2012 in Scienze dell'Educazione sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

Dopo sette anni all'interno di un'altra associazione ha assistito ai primi passi di Sheep APS Onlus all'interno della quale svolge il ruolo di coordinamento delle attività educative. È impegnata direttamente come educatrice nei gruppi di insegnamento del lavoro a maglia rivolti a persone con fragilità ed è la referente delle volontarie e dei volontari dell'associazione di cui cura anche i momenti formativi. Si è iscritta al master per approfondire in che modo il racconto di sé potesse essere uno strumento utile all'interno del lavoro di gruppo e nella formazione di chi svolge un'attività di volontariato.

Cristina Bartoli è bibliotecaria, pedagoga, svolge da quasi venti anni attività di ricerca e di didattica della lettura sul pensiero narrativo, rivolta a bambini e ragazzi, a docenti e genitori, presso biblioteche, scuole ed altri enti pubblici e privati. Svolge attività professionale e coordinamento pedagogico per conto di Promocultura, impresa sociale che si occupa di progetti e gestione di servizi culturali (biblioteche, archivi, musei). Formatasi presso l'Università degli Studi di Firenze ha conseguito lauree di secondo livello in Scienze dell'Educazione, esperta nei processi formativi e in dirigenza e coordinamento di servizi socio-educativi e scolastici, corsi di perfezionamento sulla didattica e la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Da anni è impegnata contro la *povertà narrativa* e nella promozione del diritto di leggere dei bambini e dei ragazzi, ed è consulente del Comitato italiano per l'UNICEF, per il quale svolge attività continuativa di formazione e realizza progetti didattici nazionali sulla lettura. È formatrice nazionale del programma *Nati per Leggere* che si occupa di lettura e povertà educativa. Dal 2006 collabora con il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università di Siena e con l'AOUS, in

ricerche sulla psicologia delle emozioni, l'empatia, la lettura. Scrive libri per l'infanzia e fa parte del Direttivo nazionale di ICWA (Italian Children's Writers Association).

Lisa Bellini ha conseguito la Laurea in Scienze dell'Educazione, presentando una tesi sull'educazione degli adulti dal titolo *L'autoformazione nelle reti di apprendimento*, basata sull'analisi dei circoli di studio in Toscana, in relazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Ha concluso il master in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* e il master in *Psicologia Scolastica e Psicopatologia dell'apprendimento* presso l'Università di Firenze, dove ha acquisito tecniche e strumenti per le pratiche autobiografiche, per i laboratori di narrazione e per la biblioterapia, per tenere vivo il ricordo e la memoria. Ha approfondito l'ansia da esame nel contesto di apprendimento scolastico. Nel suo percorso professionale, di assistenza clienti e di tecnico, nel settore delle telecomunicazioni, ha sviluppato abilità comunicative, empatiche, spirito di iniziativa e di collaborazione. Ha un forte spirito di inclusione, crede che ciascuno, pur nelle proprie diversità, possa svilupparsi al meglio, per affrontare le sfide che la vita propone. L'educazione è la cornice della sua esistenza, lavorare in ambito formativo pedagogico, attraverso circoli di studio, laboratori di lettura, scrittura, poesia, e in ambito scolastico, per favorire il processo di apprendimento nei discenti.

Carmelina Benati è educatrice professionale presso il servizio Dipendenze patologiche di Mirandola (MO) dal 2011 a oggi. Precedentemente ha svolto servizio in ambiti della disabilità e inserimento lavorativo. Il suo percorso di formazione ha visto la partecipazione al corso regionale di abilitazione per educatore professionale (1990) e il conseguimento dei seguenti titoli di studio: una Laurea triennale in Consulente del lavoro, presso la facoltà di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Bologna (2008), un master di I livello in Alcolologia presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (2016), il corso intensivo di Fototerapia (2019) e il master di I livello in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* presso l'Università degli Studi di Firenze (2023). Approfondisce la scrittura creativa con *Immersioni letterarie*.

Caterina Benelli è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Federico II di Napoli, dove insegna materie pedagogiche. Tra i suoi temi prevalenti: pedagogia dell'inclusione, pedagogia penitenziaria, pedagogia della narrazione

e dell'auto-biografia. Dirige la rivista «Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze» ed è membro del consiglio scientifico, didattico e direttivo della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari dove è coordinatrice dell'area ricerche e progetti. È autrice di numerose pubblicazioni.

Vanna Boffo, PhD, professoressa ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, è coordinatrice del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze dal 2019, dirige il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia della medesima Università dal 2021. Si occupa di Educazione degli Adulti con particolare riferimento ai temi della Transizione al lavoro e oltre il lavoro, di *Employability* e *Higher Education*, di Professioni educative e formative. Guida il *Board Nazionale Learning, Education and Active Ageing* del Programma di ricerca PNRR *Age-It*, partenariato esteso PE8. Attualmente è *Principal Investigator* del Progetto PRIN 2022 *Remploy* (Reconsidering Graduate Employability: Educational Pathways). Ha al proprio attivo più di 260 pubblicazioni nazionali e internazionali.

Luca Bravi è ricercatore presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze, dove insegna Storia dei processi comunicativi e formativi. Si occupa di storia sociale dell'educazione in relazione alle politiche d'inclusione in Europa, di storia dei media rispetto alla loro influenza nei contesti educativi e di processi storici d'inclusione, attraverso percorsi di valorizzazione della memoria europea, di *Public History of Education*.

Chiara Clemente è stata borsista di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze dal 2022 al 2023. Durante questo periodo si è occupata della segreteria del master *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* e delle attività di ricerca legate al progetto europeo *Transwell – Wellbeing in Transition from Higher Education to the Job Market* (2022-2023) sotto il coordinamento della professoressa Vanna Boffo. Ha conseguito la Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Firenze, dopo numerosi anni di lavoro in Italia e negli Stati Uniti nel campo dell'*international higher education and training*. Attualmente lavora come *Interface Coordinator* presso un'azienda multinazionale nel settore energetico, dove, grazie al suo percorso di studi, dedica una parte del tempo all'analisi dei bisogni formativi e alla progettazione di interventi per favorire il raggiungimento degli obiettivi strategici di trasformazione e innovazione.

Debora Daddi è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia nell'anno 2023. I suoi interessi di ricerca riguardano, da un lato l'*Adult Education* e i processi di transizioni dall'Alta Formazione al mondo del lavoro, con particolare attenzione alle figure educative di secondo livello; e dall'altro, l'*Active Ageing Education*, ossia lo sviluppo di competenze per una transizione positiva dal mondo del lavoro al pensionamento. È parte del gruppo di ricerca *Lifelong Learning e Alta Formazione* ed è cultrice della materia di Pedagogia del Lavoro. È stata responsabile della segreteria del master *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, per l'a.a. 2021-2022 e del Corso di perfezionamento *La Scuola in Ospedale. Formare professionisti dell'Educazione, della Scuola, della Cura*, per gli a.a. 2022-2023 e 2023-2024.

Francesco De Maria (PhD) è ricercatore in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze e membro del *Laboratory of Educational Research for Social Innovation and Cooperation* (LABER). Si occupa di metodologia della ricerca educativa, ricerca valutativa e modelli di valutazione per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi e formativi. Una delle sue aree di ricerca è la pedagogia della mobilità umana; fa parte di gruppi di ricerca di carattere nazionale, nell'ambito di progetti europei e di cooperazione internazionale.

Samantha De Zanet coordina servizi per la prima infanzia a Torino, una professione che diviene feconda ed esplicita nelle relazioni con le famiglie, con i professionisti nei diversi livelli di contesto e con i bambini. Le scelte di studio, partendo dal diploma di Educatore professionale, comprendono la Laurea in Filosofia e Comunicazione, il corso per Esperto nella Supervisione educativa, nella *Reconnaissance des acquis*, sino ai master di I livello per il Coordinamento Pedagogico di Nidi e Servizi per la Prima Infanzia e sulle Metodologie della Ricerca Autobiografica: una ricerca di nutrimenti e caratterizzazioni. Il lavoro di cura tipicamente femminile nel quale è immersa, le suggerisce, da tempo, l'interesse e il bisogno di coltivare nei diversi ambiti di coordinamento, azioni di cura pregne di linguaggi condivisi e rinnovate consapevolezze.

Giovanna Del Gobbo (PhD) è professoressa ordinaria di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. È fondatrice del *Laboratory of Educational Research for Social Innovation*

and Cooperation (LABER). Insegna metodologia della ricerca e tra i suoi temi di ricerca prevalenti è la valenza formativa del patrimonio naturale e culturale, in una prospettiva *people centred*. È autrice di numerose pubblicazioni ed è responsabile di progetti di ricerca.

Tessa Della Lunga svolge il ruolo professionale di insegnante di Economia aziendale nella scuola secondaria di secondo grado, dopo aver lavorato in aziende private in ambito commerciale ed economico. I suoi recenti obiettivi professionali sono: diventare facilitatore della crescita dei soggetti in formazione, *mentoring, coaching, tutoring*. Dopo aver svolto studi prevalentemente umanistici presso il liceo classico Michelangiolo di Firenze, si è formata all'Università degli Studi di Firenze conseguendo la Laurea in Economia e commercio nel 1993, e un Corso di perfezionamento in Economia e gestione dei beni museali, nel 2003, insieme al master in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* nel 2022. Il master le ha permesso di acquisire competenze fondamentali per l'attività professionale e di partecipare a progetti formativi nell'ambito dell'educazione degli adulti come quello in corso con l'istituto F. Datini di Prato: *Scrittura d'aria – Laboratorio di trasformazione attraverso l'esperienza autobiografica e diverse pratiche di narrazione*. I suoi interessi sono orientati verso gli studi di psicologia con la motivazione di comprendere fenomeni complessi, contribuire alla crescita sostenibile, macroeconomica, sociale e occupazionale dei soggetti in formazione.

Duccio Demetrio è stato professore ordinario di Educazione degli Adulti, di Filosofia dell'Educazione, di Teorie e pratiche della narrazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. È co-fondatore della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari e direttore del Centro Nazionale Studi e Ricerche Autobiografiche "Athe Gracci". Dirige la scuola di Educazione narrativa del Gruppo Abele. È co-fondatore dell'Accademia del silenzio e ha organizzato eventi dedicati alla *Green Autobiography*. È autore di numerose pubblicazioni e promotore di convegni nazionali su varie tematiche auto-biografiche.

Michela Fanna è laureata in Servizio Sociale e da dieci anni opera come coordinatore nell'area minori e adulti in un ambito territoriale costituito da 17 comuni. In precedenza, ha fatto esperienza di coordinamento del personale OSS in una struttura per anziani e poi nella progettazione dell'ufficio di Piano del Servizio Sociale dei Comuni. Ha seguito diversi corsi di formazione e supervisione professionale, con la qualifica di *Parent Trainer* per genitori di bambini con ADHD, disturbo dell'attenzione e dell'iperattività

e la qualifica di coordinatore genitoriale. Negli ultimi sei anni ha curato la sua formazione personale spaziando al di fuori dell'ambito strettamente professionale, approfondendo, in particolare, la medicina narrativa (master presso ISTUD di Milano), il *coaching* umanistico, la meditazione e le neuroscienze (master all'Università di Udine), la scrittura creativa (corsi alla scuola Holden), la scrittura autobiografica (corso *Graphein* alla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari) e infine il master sulla metodologia della ricerca autobiografica. Questa apertura le ha consentito di dare un senso più profondo al suo lavoro, renderlo umano e crescere, assieme alle donne, agli uomini e ai bambini che affollano ogni sua giornata, e che chiedono di avere un posto e una dignità. Non solo crescere, ma anche fiorire e portare frutto, perché da ogni storia ne discendono altre e altre ancora. Ama leggere, camminare nella natura e scrivere diari.

Daniela Frison (PhD) è professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze dove insegna Metodi di progettazione e valutazione per la formazione. Si occupa di orientamento, formazione e sviluppo professionale dei professionisti dell'educazione e della formazione. Per l'Università di Firenze coordina la *Teacher Academy teff – Teacher Education for a Future in Flux*.

Sara Fucile ha 33 anni e attualmente lavora come assistente sociale presso un ente del terzo settore nella città di Firenze. Nello specifico si occupa di segretariato sociale ed è la referente dei progetti di *Housing* e supporto abitativo della Diaconia Valdese – Servizi Inclusione Firenze. Dopo aver terminato gli studi superiori in un istituto tecnico per i servizi sociali, ha capito fin da subito che il suo posto nel mondo lavorativo doveva essere all'interno del settore socio-assistenziale/sanitario. Per molti anni ha lavorato come addetta di base, animatrice ed educatrice per varie cooperative e presso le strutture del Comune di Firenze. Questo le ha permesso di immergersi totalmente in questo mondo e acquisire la consapevolezza e la volontà di ampliare le sue conoscenze in questo settore. Ha iniziato il Corso di Laurea triennale in Sociologia e Politiche sociali presso l'Università degli Studi di Firenze, con qualche anno di ritardo rispetto al percorso accademico *convenzionale*, laureandosi nel 2019 con una tesi dal titolo: *Il caso Forteto: conformazione di una comunità settaria e intervento sociale*. All'epoca lavorava come educatrice presso il centro Antiviolenza Artemisia di Firenze, all'interno di un progetto dedicato alle vittime del Forteto. Subito dopo ha conseguito l'abilitazione per assistenti sociali sezione B. Nell'anno accademico 2021-2022 ha frequentato il master di I livello in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e*

di cura, ottenendo il titolo ad aprile 2023 con la tesi: *L'Abitare Marginale: L'housing sociale come strumento di inclusione e storie di vita abitativa*, tema che la tocca molto da vicino professionalmente e come cittadina.

Glenda Galeotti (PhD) è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze, dove insegna Pedagogia sociale e Pedagogia dell'innovazione nelle organizzazioni. Si occupa di educazione degli adulti e formazione continua per l'innovazione organizzativa e sociale, educazione alla sostenibilità e per lo sviluppo locale. Per l'Università di Firenze, è referente dell'area Educazione nella Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile, promossa dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane.

Elena Gerbino è educatrice, libraia e *store manager* nel settore infanzia e ragazzi, presso la libreria *La bottega dei piccoli* di Silvana Editoriale, all'interno dell'ospedale pediatrico Meyer di Firenze. Laureata in Scienze della Formazione e dell'Educazione (L-19), presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania. Ha conseguito un master di I livello in *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, conseguito nel 2022 presso l'Università degli Studi di Firenze con una tesi dal titolo *Studio comparato esplorativo di tipo intergenerazionale sugli effetti della lettura nella relazione tra genitori e adolescenti*. Precedentemente ha svolto un master di I livello in *Testi, autori e editori per l'infanzia e l'adolescenza. Problematiche formative e competenze professionali*, sempre presso l'Università degli Studi di Firenze, conseguendo il titolo nel 2017, con una tesi dal titolo *L'esperienza editoriale di Storie Cucite: libri su misura, inbook e bibliodiversità*. Creatività, ascolto, empatia e collaborazione sono caratteristiche che le permettono di adattarsi in ogni situazione e di relazionarsi con ogni età e cultura. Ha una particolare propensione al lavoro di gruppo, all'organizzazione, alla pianificazione e alla realizzazione di progetti educativi per bambini e ragazzi. Nutre interesse verso la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza approfondita dai suoi studi universitari e grazie alle esperienze di lavoro, di tirocinio e di volontariato. Desidera misurarsi con contesti educativi professionali molteplici, proponendo progetti di promozione alla lettura e laboratori di ascolto e di autoanalisi.

Dino Mancarella pedagista. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia nell'anno 2024 all'Università degli Studi di Firenze. È stato assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia

dell'Università degli Studi di Firenze. È stato membro della segreteria del master *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, per l'a.a. 2021-2022 e del corso di perfezionamento *La Scuola in Ospedale. Formare professionisti dell'Educazione, della Scuola, della Cura*, nell'a.a. 2022-2023. Si è occupato di volontariato internazionale, sviluppando progetti sulla nonviolenza, la pace, l'interculturalità e la crescita personale. Attualmente lavora come educatore professionale in una residenza psichiatrica. È formatore nei percorsi dedicati all'invecchiamento attivo. Ha sviluppato F.E.Be (Formazione Esperienziale al Benessere), un innovativo percorso per la prevenzione dello stress lavoro-correlato che si basa sull'approccio pedagogico *learner-centred*, la *pet therapy* e la *Mindfulness*. I suoi interessi di ricerca riguardano la *leadership* nonviolenta, la *mindfulness*, la formazione professionale e la prevenzione del *burn-out*.

Alessandra Manfredi è nata a Poggibonsi, in provincia di Siena. Sin dalla tenera età ha manifestato una preferenza per le righe – fossero quelle delle magliette, oppure dei quaderni di scuola – e un'altra per i pomodori. I suoi nonni, che erano contadini e di colture se ne intendevano, le dicevano che le piante, per crescere, hanno bisogno di acqua, di cure, ma soprattutto di passione e tempo, cosa che con i pomodori a loro è sempre riuscito bene; lei ha provato a farlo per le righe: così si è iscritta alla facoltà di Lettere a Siena, poi mi si è trasferita a Bologna per completare gli studi. Oggi insegna in un centro di formazione professionale e in una scuola secondaria. Continua ad amare e a coltivare la narrazione e le storie: cerca di coltivarle nell'ambiente professionale e personale. Sono ortaggi dalla maturazione lenta...

Stefano Oliviero è professore associato di Storia dell'educazione presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

I suoi interessi di ricerca si sono concentrati sulla storia politica e sociale delle istituzioni scolastiche ed educative. Negli ultimi dieci anni si è dedicato anche allo studio delle memorie scolastiche ed educative, al rapporto tra educazione e consumo nel tempo e alla *Public History of Education*.

Sonia Ribuoli è educatrice professionale e consulente in scrittura autobiografica. Utilizza la scrittura come strumento educativo, di rielaborazione di vissuti ed esperienze di vita e come modalità di ricomposizione di sé, soprattutto in riferimento a persone in situazione di fragilità esistenziale. A oggi lavora principalmente applicando il metodo autobiografico in un

centro diurno *Alzheimer* e in carcere. La sua formazione classica, i successivi studi nel settore socio-pedagogico e la specializzazione nell'ambito della scrittura e della metodologia autobiografica hanno alimentato il suo interesse verso la forma umana della vita, soprattutto nei confronti delle sue declinazioni più fragili. È nata in Molise, da madre francese e da padre emiliano, ha viaggiato, cambiando case e città e cercando in diverse direzioni la sua vocazione. Oggi vive a Pesaro, di cui ama la misura intermedia tra il mare e la collina, cerca spesso il silenzio tra i boschi: nella natura riesce a sentire e scrivere in modo più autentico. Le piacciono tutte le cose piccole e i semi che crescono; anche le storie all'inizio sono come dei semi: le curi e le custodisci perché non cadano nell'invisibilità e possano vivere ancora.

Maria Zaffira Secchi è formatrice esperta. Dal 2019 tiene corsi di Scrittura trasformativa online, mescolando varie tecniche, tra cui il metodo narrativo autobiografico, su cui ha conseguito un master. Tiene un diario da quando ha nove anni. Giornalista pubblicista, ha lavorato per riviste, quotidiani ed emittenti radio-televisive redigendo servizi culturali. Si è occupata di progettazione in ambito sociale, di italiano per stranieri e di inclusione di donne immigrate, di orientamento e realizzazione di percorsi di Comunicazione efficace e di *Empowerment*. Laureata in Scienze della comunicazione con una tesi sull'analisi delle parole nel linguaggio meteorologico e le sue ricadute sul pubblico, ha pubblicato *I Sassi in Perle*, 2008 e *La Camminatrice e la Resistente*, 2017.

Fabio Togni è professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, è segretario del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze dal 2019 e presidente del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) dal 2024. Dagli ultimi anni si occupa di aspetti ordinamentali e di assicurazione della qualità nell'Alta Formazione, di elementi *embedded* dell'Educazione degli adulti e di pedagogia per e della longevità.

Francesca Torlone è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze. Gli ambiti di ricerca seguiti riguardano la formazione informale incorporata nelle organizzazioni, lo studio di modelli e metodi di analisi della domanda di formazione di istituzioni, organizzazioni e individui, lo studio dell'offerta formativa, i processi di *institutional learning*, le politiche della formazione. Ha pubblicato testi riguardo lo studio e la gestione delle azioni formative nei contesti organizzativi (governi regionali, musei, azienda, carcere), le politiche e le misure della formazione, la gestione delle transizioni di giovani e adulti in prospettiva educativa.

