

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA  
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”



DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE E DELLA  
COMUNICAZIONE

Curriculum:  
Teorie della Formazione e Modelli di Ricerca in Pedagogia e in Didattica  
XXVII Ciclo

IMMAGINARRARE (ATTRAVERSO) LA FORMAZIONE.  
ESPLORAZIONI AUTO/BIOGRAFICHE PER COMPORRE VISIONI  
DELL'EDUCAZIONE

Coordinatore: Prof.ssa Laura FORMENTI

Tutor:

Dott.ssa Emanuela MANCINO

Tesi di Dottorato di :

Federica JORIO  
Matricola: n. 042912



Ai miei genitori

*Although eyes smile tenderly  
Still in peaceful dreams I see the road leads back to you*  
Ray Charles – *Georgia on my mind*

Lasciare i pensieri di caffè e vedere chimere di possibilità

*Do you wanna build a snowman?  
It doesn't have to be a snowman*  
Anna – *Frozen*



## RIASSUNTO

L'elaborato intende indagare il complesso tema della formazione, nelle declinazioni e connotazioni che di essa si danno a partire da una ricognizione di tipo teorico e pedagogico, per poi giungere ad una sezione di tipo pratico in cui viene illustrata un'esplorazione di ricerca che ha visto come partecipanti alcuni studenti iscritti al corso di laurea triennale di Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Si è scelta la forma della *narrative inquiry* mediata e sostenuta da un approccio visuale alla costruzione e alla presentazione dei contenuti narrativi (*arts-based* e *arts-informed*) con l'intenzione di attraversare una realtà così densa e ricca come quella della formazione arricchendone le possibilità di conoscenza, di apprendimento e di analisi, grazie all'assunzione di un linguaggio ulteriore, che offre una prospettiva altra di ricerca e di indagine.

La formazione, pensata come epistemologia della conoscenza del singolo, è forma e teoria che nasce da una visione delle prassi educative con cui si è entrati in relazione nei diversi contesti di formazione, appunto, e di cui si è portatori.

A partire da questo presupposto di indagine, a livello metodologico, si è scelto di fondare su un innesco ricognitivo come quello rappresentato dal contributo dell'approccio auto/biografico, sull'approccio riflessivo di matrice fenomenologica, e sulle suggestioni della clinica della formazione, la progettazione di un'esperienza laboratoriale, che, a partire dalla metafora della mappa come metodo per la costruzione della conoscenza relativa al tema d'indagine, ha coinvolto i partecipanti in una ricerca-formazione, cammino di scoperta, di indagine, di riflessione, di ricognizione e infine di narrazione della propria idea di formazione. Mediato da immagini, mappe, montaggi di sequenze tratte da pellicole cinematografiche, ogni partecipante ha potuto costruire il suo personale portfolio, un quaderno di lavoro con cui tenere traccia del proprio percorso, per ricostruire i sensi della propria formazione e i modi dell'educazione di cui è interprete.

Nel tessuto delle narrazioni presentate in questo elaborato si potrà quindi prendere visione del processo di esplorazione laboratoriale e approfondire, tramite un'analisi di casi, di storie di formazione, il prisma educativo che informa e mostra la complessità dell'oggetto-formazione indagato.

Poiché l'indagine è stata progettata come una ricerca-formazione, la parte conclusiva dell'elaborato è dedicata all'approfondimento degli apprendimenti trasformativi, relativi alle dimensioni epistemologiche, metodologiche, più inclusivamente epistemiche, che mettono a confronto la prospettiva di tutti i partecipanti, studenti e conduttore del laboratorio, per offrire una valutazione dell'esperienza e avanzare ipotesi di spendibilità del suo metodo per la formazione di futuri professionisti dell'educazione e della formazione.

## ABSTRACT

*This thesis is intended to enquire a complex topic, education, characterized by all the diverse facets we find in its theory and in pedagogical analyses which are explored in the first section of the text.*

*A second practical section of the thesis is dedicated to an empirical exploration of this topic made by the participants (undergraduate students of Science of Education at the University of Milan-Bicocca) to a workshop experience.*

*I chose to explore education through a narrative inquiry with the contribution of a visual approach, namely the influence of arts-based e arts-informed approaches, in order to investigate such a rich and complex dimension of our reality, such as education is. The contribution of a narrative approach allows to enrich the possibilities of knowledge building, of learning, and of analysis, using an additional language, which offers a second and extra perspective to the investigation and to the research method.*

*Education, as individual epistemology of knowledge, is a theory which envisions the educational practices which each individual encountered in her life in her different contexts of experience, and which informs her ideas about it.*

*Set this premise, I chose to build the project starting from the methodological triggers of the auto/biographical approach, of the contribution of the phenomenological approach, and of the example from the approach of Clinica della Formazione. The research intends to use a narrative workshop as setting and as method, in which the recourse to the map as a metaphor for exploration allows to build new forms of knowledge about the topic, with the participation of the students engaged in an education-oriented research, as a pathway of inquiry, reflexivity, recognition, and narration of each personal idea of education.*

*By images, maps, movie-collages, each participant built her personal portfolio, a work-book in which to trace her path, to recognize and to build the meanings and directions of her own education, and the ways and methods which she embodies.*

*In these cross-medial narratives the reader will see the process of exploration (in the workshop experience), and deepen the educational prism through a thematic analysis of six case studies represented by the educational stories of the participants. The prism will then be a metaphor to inform and show the complexity of the investigated topic.*

*Finally, since the inquiry is an education-oriented research, the last section of the thesis is dedicated to deepen and to explore the transformative learnings, related to the epistemological and methodological dimensions (namely: epistemic dimensions), which compare the perspective of each participant, students and researcher/workshop guide, to evaluate the experience and formulate hypotheses on the use of this method for the teaching and training of future professionals in educational, teaching and training fields.*

# INDICE DEI CONTENUTI

INTRODUZIONE	p. VII
PREMESSA	p. XXIII
1. LA POLISEMIA DELLA FORMAZIONE. Circoscrivere il campo d'azione per pensare l'oggetto di ricerca.	p. 1
<i>Formazione come percorso</i>	p. 7
<i>Formazione come epistemologia</i>	p. 10
<i>Formazione, complessità, identità</i>	p. 13
<i>Formazione e scienze dell'educazione</i>	p. 17
2. LE FACCE DELLA NARRAZIONE: LA NARRAZIONE PER LA FORMAZIONE.	
Il prisma narrativo per declinare una postura di ricerca.	p. 25
<i>Narrazione come paradigma</i>	p. 31
<i>Narrazione come struttura per la conoscenza</i>	p. 33
<i>Dalla struttura-telaio alla narrazione-intreccio: la narrazione come metodo per la costruzione di conoscenza</i>	p. 38
<i>Narrazione e autobiografia. Fondamenti autobiografici per la costruzione di narrazioni</i>	p. 41
<i>Narrazione come metafora e metafora come narrazione</i>	p. 47
3. UNA QUESTIONE DI METODO E QUESTIONI SUL METODO. Spunti biografici per progettare un'indagine.	p. 53
1. Come ho scelto il percorso universitario	
2. La costruzione di una prospettiva epistemica personale	p. 55
3. Iniziare a costruire un percorso	p. 57
4. Un'intuizione progettante	p. 58
5. Tradurre l'intuizione per costruire conoscenze nella complessità	p. 61
6. Dai presupposti epistemici alla prassi, ovvero dalla traduzione all'adattamento	p. 64
6.1 Un laboratorio come ricerca	p. 66
6.2 Il laboratorio come luogo di ricerca	p. 67
6.3 Il laboratorio come metodo di ricerca	p. 69
7. La <i>narrative inquiry</i> per fare ricerca	p. 70
8. Dalle premesse epistemiche alla composizione di un metodo	p. 72
8.1 Ricapitolando: per incorniciare altrimenti la ricerca	p. 73

4. LA COSTRUZIONE DI UN LABORATORIO – Parte prima. Le radici epistemologiche per l'ideazione e la progettazione di un percorso teorico-prassico di ricerca.	p. 77
1. I riferimenti teorici	
1.1 Per una epistemologia della pratica: il pensiero riflessivo e la prospettiva fenomenologica	p. 78
1.2 Per una epistemologia dalla pratica: i metodi biografici nella formazione degli adulti	p. 81
1.2.1 La prospettiva francofona	p. 84
1.2.2 La prospettiva anglosassone	p. 89
1.2.3 La prospettiva italiana	p. 91
1.3 Per una epistemologia nella pratica: Riccardo Massa e i laboratori di Clinica della Formazione	p. 95
1.3.1 Il posto dell'educazione	p. 96
1.3.2 Nella materialità dell'accadere educativo	p. 99
1.3.3 Le suggestioni della Clinica della Formazione nella mia ricerca	p. 104
2. Presupposti alla costruzione del laboratorio, ovvero le diverse facce del prisma	p. 106
2.1 Lo sguardo dell'ideatrice	
2.2 Il laboratorio proposto ai partecipanti	p. 107
2.3 Una ricomposizione possibile	p. 109
3. Per incorniciare altrimenti l'esperienza laboratoriale	p. 111
3.2 Un dispositivo estetico e etico per la costruzione di un'esperienza formativa	
3.3 Una ricerca sulla formazione e una ricerca per la formazione: una ricerca-formazione	p. 114
5. LA COSTRUZIONE DI UN LABORATORIO – Parte seconda. Metodologie e strumenti per la realizzazione di una <i>narrative inquiry</i> .	p. 117
Un'esplorazione tra vincoli e possibilità	
1. Attraversare il laboratorio: la narrazione come <i>medium</i> e le narrazioni mediate da immagini	p. 119
1.1 Formazione e narrazione: analogie strutturali e reciproca costruttività	
1.2 Immagini per narrare, narrare per immagini. Il contributo delle metodologie visuali per narrare la <i>visione</i> della realtà	p. 126
2. Note a margine della mappa. Riflessioni sul processo per comporre una metodologia	p. 132
3. Vincoli e svincoli: un cammino alla ricerca di (una possibile) formazione	p. 138
4. Prove di laboratorio: un'edizione "pilota" per ri-pensare l'esperienza	p. 142
5. Raccolta, ricordo, raccordo: tecniche e strumenti per tenere traccia dell'esperienza	p. 146
6. Esplorare per tappe. E soste narrative	p. 154



6.1 Le immagini della formazione	p. 156
6.2 Le mappe dei territori della formazione	p. 159
6.2.1 Ognuno traccia la sua formazione: la mappa individuale	p. 160
6.2.2 Una mappa del tempo per cronografare la formazione	p. 163
6.2.3 Dall'individuale al collettivo: la mappa della formazione co-costruita dai partecipanti	p. 164
6.3 Attraverso le stanze: costruire una sceneggiatura e uno <i>storyboard</i>	p. 165
6.4 La narrazione audiovisiva: il film della formazione	p. 168
6.4.1 Blob (oppure no?): la narrazione come visione del montaggio	p. 173
6.4.1.1 Istruzioni per l'uso: riflessioni metodologiche e indicazioni tecniche per la realizzazione del film sulla formazione	p. 176
7. A proposito del laboratorio "Di narrazione in narrazione": valutare e ripensare l'esperienza	p. 178
6. NARRATIVE REPORT. Un testo a più sguardi per ripercorrere l'esperienza laboratoriale	p. 181
<i>Primo incontro</i>	p. 184
<i>La versione di Federica</i>	
<i>Riflessioni epistemiche di Federica</i>	p. 187
<i>La versione di Roberta</i>	
<i>Il cartellone racconta...</i>	p. 188
<i>Esplicitando, a margine</i>	p. 189
<i>Secondo incontro</i>	p. 190
<i>La versione di Federica</i>	
<i>Riflessioni epistemiche di Federica (con contributi dal diario di bordo)</i>	p. 192
<i>La versione di Roberta</i>	p. 193
<i>Il cartellone racconta...</i>	p. 194
<i>Prima del terzo incontro – la versione di Federica</i>	
<i>Considerazioni a margine</i>	p. 195
<i>Terzo incontro</i>	p. 197
<i>La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)</i>	
<i>La versione di Roberta</i>	p. 199
<i>Sguardi</i>	p. 200
<i>Il racconto di Federica...</i>	
<i>... e la cornice di Chiara</i>	
<i>Il cartellone mostra...</i>	p. 201
<i>Quarto incontro</i>	p. 202
<i>La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)</i>	p. 203

<i>Dal diario di Federica</i>	
<i>Domande a latere</i>	p. 204
<i>La versione di Roberta</i>	
<i>Il cartellone racconta...</i>	
<i>A metà strada, dal fare in gruppo al pensare come un gruppo</i>	p. 205
<i>Quinto incontro</i>	p. 208
<i>La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)</i>	
<i>La versione di Roberta</i>	p. 210
<i>Il cartellone racconta...</i>	
<i>Sesto incontro</i>	p. 211
<i>La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)</i>	
<i>La versione di Roberta</i>	p. 213
<i>Il cartellone racconta...</i>	p. 214
<i>Settimo incontro</i>	
<i>La versione di Federica (con contributi dal diario "di sbarco")</i>	p. 215
<i>Il cartellone mostra...</i>	p. 218
<i>Ottavo incontro</i>	
<i>La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)</i>	
<i>La versione di Roberta</i>	p. 219
<i>Attraversare</i>	p. 220
<i>Nono incontro</i>	p. 221
<i>La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)</i>	
<i>Roberta, ovvero le fil rouge del laboratorio di narrazione</i>	p. 223

7. METAFORE DI FORMAZIONE. Studi di caso per narrare la formazione attraverso i racconti dei suoi protagonisti. p. 225

La scelta di un metodo: il *case study* come metafora per la comprensione della formazione

1. Criticità del metodo. Pregiudizi verso l'uso del *case study* per la costruzione di conoscenza e riletture per il loro superamento p. 228
2. Il *case study* come metafora per narrare i paradigmi educativi della formazione p. 232
3. Dischiudere i portfolii per raccontare le forme della formazione p. 234
  - 3.1 Avventurarsi insieme: condivisione in cammino per la formazione p. 238
    - 3.1.1 Formazione come "reciprocamento": rito, dono, relazione come mezzo e fine dell'educazione p. 241
    - 3.1.2 L'essenziale è *visibile* agli occhi p. 246
  - 3.2 Un resoconto sulla formazione: le parole dell'educazione p. 251
    - 3.2.1 Un passo indietro per scomporre le parole: caratteri fissi e lettere

dell'educazione	
3.2.2 Lettere in codice: un senso (per accettare?) la formazione	p. 257
3.2.3 Opposte polarità per dire la formazione: esempi di educazione per fare senso	p. 263
3.3 Luci e ombre della formazione: l'educazione come risorsa	p. 268
3.3.1 Contesti della formazione: luoghi, tempi e figure dell'educazione	p. 274
3.3.2 <i>Bio-pic</i> di una formazione	p. 278
3.4 Interpretare la formazione	p. 282
3.4.1 Schemi d'azione	p. 286
3.4.2 La formazione sul campo: il viaggio dell'eroe	p. 290
3.5 Formazione im-plot-tibile?	p. 295
3.5.1 Da dove si inizia? E da quando?	p. 297
3.5.2 Attraverso le pellicole. Permesso di formazione	p. 304
3.6 Frammenti di formazione: corpo, gioco, immaginazione, rel-azione	p. 310
3.6.1 La cognizione della formazione: immaginare per percepire altrimenti	p. 313
3.6.2 Frammenti in form-azione	p. 317
REVISIONI	p. 325
<i>Assiderare, o dell'esperienza</i>	
<i>Considerare, o della metodologia</i>	p. 336
<i>Rispettare, o della conoscenza</i>	p. 344
<i>Prospettare, o della "prometeutica"</i>	p. 347
BIBLIOGRAFIA	p. 355
FILMOGRAFIA	p. 377
MEDIAGRAFIA	p. 380
SITOGRAFIA	p. 381
APPENDICI	p. 383



## INTRODUZIONE

*Research is always a leap of faith.*  
J. Norris & R. D. Sawyer

*It's a leap of faith!*  
Professor Henry Jones Jr. – *Indiana Jones and the Last Crusade*

L'attività di ricerca-formazione, che ha costituito l'esperienza di indagine per il percorso di studio svolto negli ultimi tre anni, viene testimoniata nel presente elaborato.

In questo lavoro, a partire dalla presentazione dell'oggetto di indagine, delle domande relative ad esso e delle ipotesi di indagine teorica e metodologica inerenti quest'ultimo, attraverso l'approfondimento dell'ideazione, della progettazione, della realizzazione dell'esperienza pratica di ricerca-formazione, si concluderà il cammino di indagine con una sezione di analisi narrativo-ermeneutica di tipo tematico sull'esperienza teorico-prassica realizzata.

Insieme all'indice che la precede e alla premessa epistemica che la segue, la presente introduzione vuole accompagnare il lettore attraverso la comprensione e la ricostruzione di un percorso che investiga la formazione nella declinazione che di essa daranno i partecipanti ad un'esperienza laboratoriale che ha come *focus* l'avvicinamento e la tematizzazione in formato narrativo della visione della formazione e dell'educazione di cui sono portatori, o come si avrà modo di dire nel corso dell'elaborato, di cui sono narratori e costruttori.

La ricerca, di tipo narrativo e che ha per obiettivo l'esplorazione di un oggetto complesso come la formazione e le pratiche educative attraverso cui si realizza, ha reso necessaria una rappresentazione ulteriore, diversa, oltre a quella in formato scritto che caratterizza l'introduzione e l'intero elaborato: per questo motivo il grafico che si trova al termine dell'introduzione si pone come supporto alla presentazione del testo nel suo complesso. Lo schema è una sorta di guida per la comprensione della ricerca ispirata al diagramma presentato da Webster e Mertova<sup>1</sup> che supporta la costruzione di una ricerca di tipo narrativo: esso offre una cornice di riferimento per muoversi a partire dall'ideazione, passando per la progettazione, l'analisi dei materiali, fino alle considerazioni finali, specificamente connesse con la ricerca, e alle linee generali che indicano come porre attenzione ai criteri-guida che vanno esplicitati in primo luogo per una pratica consapevole del fare ricerca da parte del ricercatore, ma anche per la trasparenza verso i partecipanti e tutti i destinatari della lettura-resoconto.

Con tale schema, l'organizzazione dell'elaborato presentata in questa introduzione si arricchisce della possibilità di rendere maggiormente comprensibile, come in una visione aerea, l'intreccio compositivo su cui si fonda il resoconto offerto alla lettura.

Lo schema, cioè, va inteso in due modi: in primo luogo, come mappa di accompagnamento alla lettura, che mostra un'indagine e introduce le metafore dell'*esplorazione* e della *mappa*, che ampio spazio avranno in termini teorici e metodologici in questo percorso di ricerca-formazione; in secondo luogo, il grafico si fa esso stesso metafora della complessità compositiva e della componibilità della conoscenza, mediata da un approccio di tipo narrativo, all'oggetto di indagine.

---

<sup>1</sup> Cfr. L. Webster, P. Mertova, *Using Narrative Inquiry as a Research Method: An Introduction to Using Critical Event Narrative Analysis in Research on Learning and Teaching*, Routledge, New York, p. 105.

Si auspica che la rappresentazione schematizzata sia traduzione di un'esperienza di ricerca e resoconto in una sintesi grafica del processo di indagine e dell'analisi dei testi prodotti in esso, a loro volta rivelazione e traduzione dell'esperienza di e con la formazione che i partecipanti hanno ri-costruito e significato esplicitamente, ingaggiandosi in un'esplorazione innescata dalla riflessione e narrazione (anche) autobiografica che concerne la relazione che hanno intessuto con l'oggetto di indagine, ovvero la formazione.

Il percorso laboratoriale di ricerca-formazione coinvolge futuri educatori iscritti al corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, frequentanti il corso di Filosofia dell'Educazione A-L di cui è docente la dott.ssa E. Mancino, previsto al primo anno del piano di studi del suddetto corso di laurea.

Si è pensato di progettare tale percorso di investigazione per coloro che sono nuovi iscritti in quanto soggetti che hanno più di recente scelto e iniziato un percorso di studi e di apprendimento sull'educazione (nelle sue diverse declinazioni teoriche e pratiche) e sulla formazione (nella sua accezione più ampia e comprensiva, di pratica di cooperazione e concorso nella costruzione dell'unicità del singolo soggetto individualmente e culturalmente inteso).

Il presupposto che sta alla base di tale scelta di indagine è quello secondo cui si ipotizza la possibilità di investigare la concezione della formazione di cui sono portatori quegli studenti di Scienze dell'Educazione che, meno dei colleghi iscritti ad anni successivi, abbiano avuto accesso a, e costruito, una conoscenza di tipo formale e accademico, potenzialmente foriera di prospettive appartenenti alle diverse scuole di pensiero o orientamenti teorico-prassici di cui i docenti sono rappresentati e veicolo; almeno dal punto di vista temporale, tali studenti hanno avuto minor frequenza e accesso a tali conoscenze rispetto agli studenti che hanno già scelto il settore di specializzazione e che sono prossimi al conseguimento del titolo.

Attraverso un percorso narrativo autobiograficamente connotato, tali partecipanti sono ingaggiati in una ricerca-formazione che intende intercettare la loro visione dell'educazione "in ingresso", cioè dopo la sola frequenza di un semestre di formazione universitaria.

Non si può, tuttavia, non considerare il fatto che i partecipanti al laboratorio, al momento dell'inizio dell'esperienza di ricerca-formazione, abbiano già seguito almeno due corsi didattici, tra cui il già citato corso di Filosofia dell'Educazione A-L<sup>2</sup> e di Pedagogia Generale I A-L<sup>3</sup> e di conseguenza i contenuti a loro presentati, le metodologie impiegate per la condivisione e le forme didattiche che caratterizzano le pratiche degli insegnamenti possano intrecciarsi e concorrere a costruire le prospettive educative che emergono dalle visioni della formazione di cui saranno narratori.

D'altra parte, la stessa scelta di un'indagine sulla formazione e sull'educazione, attraverso le pratiche narrative autobiograficamente declinate e mediate dal ricorso alla dimensione visuale, iconica, (carto)grafica e cinematografica, non traduce una scelta o una posizione epistemica neutra, ma riflette la condivisione di una prospettiva teorico-metodologica che vede la sottoscritta in dialogo e a confronto con le posizioni teoretiche e metodologiche che gli studenti hanno fino a quel momento sperimentato, in particolare nell'incontro con la prospettiva fenomenologica del corso di

---

<sup>2</sup> Di seguito il link al programma del corso di Filosofia dell'Educazione A-L (2013/2014) che hanno frequentato i partecipanti al laboratorio raccontato nel presente elaborato:

[http://www.formazione.unimib.it/default.asp?idPagine=244&funzione=scheda\\_insegnamento&corso=17&ins=1887](http://www.formazione.unimib.it/default.asp?idPagine=244&funzione=scheda_insegnamento&corso=17&ins=1887)

<sup>3</sup> Di seguito il link al programma del corso di Pedagogia Generale I A-L (2013/2014) che hanno frequentato i partecipanti al laboratorio raccontato nel presente elaborato;

[http://www.formazione.unimib.it/default.asp?idPagine=244&funzione=scheda\\_insegnamento&corso=17&ins=2047](http://www.formazione.unimib.it/default.asp?idPagine=244&funzione=scheda_insegnamento&corso=17&ins=2047)

Filosofia dell’Educazione, che fa del ricorso all’introspezione e alla comprensione autobiografica e della composizione narrativa la cifra teorica ed estetica del suo procedere pedagogico e di prassi educativa.

Un’esplorazione dei territori della formazione, mediata dalle immagini, a partire dalla mappa di tali territori che ogni partecipante avrà modo di creare nel percorso, fino alla tappa finale di costruzione di una narrazione cinematografica polifilmica; un cammino che è insieme oggetto e modo della ricerca, una “esplorazione creativa di nuovi modi di rappresentare le possibili qualità dell’esperienza umana”<sup>4</sup>, qui in particolare l’esperienza di relazione con la dimensione formativa della propria esistenza.

La ricerca si fonda sul presupposto secondo cui,

“[a]ttraverso modalità di rappresentazione di tipo artistico, un ricercatore può introdurre nuove modalità attraverso cui noi, a livello individuale e collettivamente, possiamo fare esperienza del mondo, che, a sua volta, rende possibili nuove forme di ricerca empirica e critica.”<sup>5</sup>

Il ricorso alla dimensione visuale a supporto della narrazione o come *medium* di presentazione di un racconto è premessa che dà forma ai contenuti che saranno traccia della ricerca stessa.

Molta è la letteratura, nazionale e internazionale, che investiga la formazione attraverso la ricerca di tipo narrativo e autobiografico; a questo tipo di approccio alla conoscenza in tale ambito, qui si è voluto aggiungere il contributo delle prospettive *visual*, *arts-based* e *arts-informed* alla *narrative inquiry*. Non solo la narrazione, supportata da questi linguaggi, può offrire sguardi diversi sull’oggetto, ma per ogni singolo autore si apre la possibilità di conoscenza (anche su di sé) ulteriore “attraverso le diverse modalità grazie alle quali ciascuno produce testi e si rapporta alle produzioni testuali”<sup>6</sup>: si possono vedere i modi della propria costruzione testuale sulla realtà e la realtà che si considera proprio contesto di rel-azione.

La proposta formativa ha voluto accompagnare i partecipanti alla scoperta della propria visione rispetto all’oggetto di indagine, facilitandone la rappresentazione, disegnando, cioè, la propria teoria<sup>7</sup>, nella consapevolezza che sia difficile stabilire il confine tra oggetto e interpretazione, che è frutto della relazione con esso<sup>8</sup>, e nella convinzione che mediante il “riconoscimento che le credenze personali e le prassi individuali sono parte della teoria, [i soggetti] possono incominciare a superare la dicotomizzazione tra ricerca e pratica”<sup>9</sup>, rilevando cioè che “l’esperienza personale è parte che compone, è inserita [*embedded*, in originale] nella propria comprensione teorica; esperienza e conoscenza sono quindi inestricabilmente connesse.”<sup>10</sup>

L’oggetto d’indagine, come si dirà di seguito, è complesso e comporta la sfida di non ridurne tale caratteristica mentre si cerca di esplorarlo e di condividere la visione che di esso si ha: come può un (futuro) professionista rendere conto della sua visione su un fenomeno così complesso?

---

<sup>4</sup> J. L. Rosiek, *Beyond the Autoethnography versus Ironist Debates. Using Charles Sanders Peirce and Cornel West to Envision an Alternative Inquiry Practice* in N. K. Denzin, M. D. Giardina (eds), *Global Dimensions of Qualitative Inquiry*, Left Coast Press, Walnut Creek, 2013, p. 168, traduzione mia.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento, 2012, p. 15.

<sup>7</sup> T. Robison, *The art of drawing theory: A teacher’s personal and professional sense making complete!!!*, p. 163-73.

<sup>8</sup> Cfr. M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 25.

<sup>9</sup> T. Robinson, *op. cit.*, p. 168, traduzione mia.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 167, traduzione mia.

Robinson<sup>11</sup> afferma che proprio per l'ambiguità del compito e la sfida che la domanda comporta, la rappresentazione in un codice visuale consente *in primis* di articolare i concetti in una forma diversa dal consueto, dall'ovvio, dallo scontato; la rappresentazione visuale è una ricostruzione secondo un codice non sempre familiare, dal momento che quello alfabetico sembra essere il formato principalmente impiegato e quello riconosciuto come consono per la spiegazione, la descrizione, la narrazione quanto più l'alfabetizzazione e la scolarizzazione corre verso gradi più alti di istruzione formale.

In secondo luogo, dopo aver articolato i pensieri in un modo diverso, il risultato dell'articolazione, dell'organizzazione pittorica, grafica realizzata può divenire oggetto di interrogazione e di comprensione per l'autore e i suoi interlocutori. Ciò significa che il progetto della rappresentazione viene considerato dall'autore come metafora per rendere se stesso, come *medium* di una visione, comprensibile e interrogabile; il singolo deve disegnare una teoria, quindi, con lo scopo di farne fonte di conoscenze.<sup>12</sup>

Ciò consente due ulteriori passi nel tragitto di apprendimento che questa ricerca-formazione propone: da un lato, la realizzazione di una teoria che ha fondamento nella visione individuale, idiografica e autobiografica del soggetto, la rende personale e personalizzata, dal momento in cui il singolo diviene consapevole di essere autore e padrone (nel senso di "caratterizzato da una padronanza") di tale raffigurazione visuale; in secondo luogo, non solo il ritorno riflessivo su di essa, ma anche la presentazione in formato verbale, orale o scritto che sia, di essa ad un pubblico o a se stessi come lettori o uditori, consente di riconoscersi come individuo coinvolto in un processo di teorizzazione<sup>13</sup>, che diviene teoria di sé come soggetto e come professionista (dell'educazione e della formazione, nel caso della ricerca); la rappresentazione visuale è un modo di rivelarsi come costruttore di filosofie personali, di sguardi, di prospettive, e consente all'individuo di chiarificare a se stesso le idee<sup>14</sup> che vengono messe in immagini nella rappresentazione visuale. Si tratta cioè, nel passaggio tra codici, di farsi traduttore di sé e interprete del testo che, singolarmente, ognuno è, incarna e com-porta nelle dimensioni intersoggettive dell'esistenza.

La rappresentazione visuale si attesta qui, in termini metodologici, come modo della condivisione e della narrazione che rende visibile la teoria "astratta" di cui siamo portatori e rende possibile distinguerla dalla teoria personale su un tema, un fenomeno, ecc., che è costruita anche in conseguenza a molte influenze<sup>15</sup> "incidentali", che nascono in connessione con episodi di vita occasionali, imprevisi, particolari e unici, che tuttavia, possono divenire estesi e caratterizzare o informare teorie generali e le generalizzazioni sull'oggetto.

Poiché l'oggetto è complesso, e di seguito ne verranno approfondite le caratteristiche, l'esplorazione metodologica è stata concepita come rispondente alla necessità di mantenerlo tale, rispettandone l'aspetto prismatico, e se possibile complessificandone ulteriormente le sfaccettature, cercando di creare un percorso di ricerca che lo rappresentasse in diversi codici, mediante traduzioni arricchenti, che nella specificità e differenza dei codici e formati usati, ne rivelasse non solo nuove facce, ma nuovi vertici, ovvero nuovi e ulteriori punti di incontro tra le diverse traduzioni e interpretazioni dell'oggetto/fenomeno indagato.

---

<sup>11</sup> Cfr. *ivi*.

<sup>12</sup> Cfr. *ivi*, p. 168.

<sup>13</sup> Cfr. *ivi*, p. 172.

<sup>14</sup> Cfr. *ivi*, p. 173.

<sup>15</sup> Cfr. *ibidem*.



La caratteristica costitutiva della complessità dell'oggetto d'indagine ha contribuito alla creazione di un percorso di esplorazione altrettanto complesso e ricco; ciò non significa che tale caratteristica sia la ragione per cui l'oggetto sia stato scelto: sarebbe altrimenti solo un pretesto per la ricerca, laddove invece, proprio per la sua riconosciuta complessità, è stato fattore di innesco per la riflessione epistemologica che ha dato origine al metodo di ricerca. La ricerca infatti si struttura su più domande distinte, che, insieme, hanno guidato la costruzione del percorso teorico, metodologico ed esperienziale che verrà presentato.

La prima domanda che mi sono posta, infatti, relativamente all'oggetto di interesse che ho voluto investigare, è stata: perché la formazione? La risposta sta nella constatazione che l'oggetto di indagine chiama a confronto le scienze dell'uomo, dalla filosofia alla pedagogia, dalla sociologia alla psicologia, dalla storia all'antropologia, alla biologia. In questo caso specifico, la ricerca si colloca nell'ambito dell'approfondimento epistemologico relativo alla formazione come processo e fine delle pratiche educative con cui l'individuo entra in contatto e di cui fa esperienza.

Ancora: la ricerca vuole costruire un percorso di approfondimento epistemico ed epistemologico che racconti e porti a visibilità per gli stessi partecipanti, la teoria della formazione di cui sono portatori in quanto suoi costruttori; a partire da ciò, ne è discesa l'idea di avvalersi di un impianto metodologico che ricorre anche all'approccio autobiografico alle storie di formazione e al linguaggio narrativo, che per di più si avvale di forme diverse di presentazione, derivanti dai contributi proposti dai *visual methods* della ricerca di tipo qualitativo.

Una seconda domanda possibile, relativa al tema d'indagine potrebbe essere: perché è interessante approfondire il tema nella particolare declinazione di *epistemologia* che informa la concezione di formazione di cui sono portatori i futuri professionisti dell'educazione e della formazione?

In primo luogo, come si è detto precedentemente, alla questione "perché la formazione in sé" si è risposto sottolineando quanto sia forte, densa la connessione tra formazione e vita, quanto i confini tra le due aree ontologiche dell'esistenza dell'uomo siano sfumati e distinti allo stesso tempo. Questa considerazione porta la riflessione e la ricerca teorica a interrogarsi sulla formazione e a continuare a tenere vivo, attivo, il dibattito pedagogico intorno ad essa. Nel caso di questa indagine, che si costituisce come una ricerca-formazione, l'intenzione è stata quella di progettare uno studio esplorativo non solo del contenuto in senso astratto e teorico; si è scelto di calare l'esplorazione teorica in una dimensione narrativa e incarnata, in cui la conoscenza (il sapere sulla formazione) appartiene a qualcuno, è costruita nella relazione dialogica con l'oggetto e contribuisce alla formazione dei soggetti coinvolti. Si è optato, cioè, per un percorso in cui la conoscenza potesse divenire incarnata nelle storie di vita degli individui partecipanti, per consentire la costruzione di nuove conoscenze, o per accedere a quei saperi taciti che costituiscono il sapere sommerso del singolo che, se non portato a visibilità, potrebbe non divenire oggetto di tematizzazione e di riflessione consapevole: potrebbe non divenire fonte di trasformazione epistemica né risorsa o mezzo per apprendimenti ulteriori.

Il percorso narrativo predisposto nella costruzione dell'esperienza laboratoriale è stato scelto come metodo della ricerca finalizzata alla costruzione di saperi, e quindi come occasione formativa per i destinatari, poiché nell'esplorazione cross-mediale che ha condotto alla creazione di diversi racconti delle esperienze di e con la formazione (oggetto di indagine e metafora per accedere a contenuti ulteriori), si possono rintracciare le visioni dell'educazione, intese come concezioni teoriche, metodologia e prassi dell'azione educativa appunto, che i futuri educatori coinvolti hanno costruito nel tempo e nel corso dell'interazione con i diversi contesti riconosciuti da loro come formativi.

Come ricorda Riva, la riflessione teorica ed epistemologica riguardo la “cultura della formazione” deve avere come modo dell’esplorazione la riflessione vigile, pena l’importazione nelle proprie visioni e prassi di

“modelli educativi e pedagogici totalmente ‘irriflessi’ [...] [poiché] dipendenti – in modo ambiguo, confusivo, inconsapevole – più dalle storie di formazione individuali, dal tipo di contesto sociale, culturale, dalle credenze ideologiche e politiche di tutti noi, che dallo specifico disciplinare. È come se in mancanza di un confronto [...] si pensasse di poter immettere certi contenuti disciplinari nell’idea di ‘forma’ e formazione di cui si è portatori [...] appiattendosi, e appiattendo i contenuti disciplinari, completamente sulla propria concezione ‘ingenua’ di formazione.”<sup>16</sup>

Unendo allora l’interesse per l’oggetto, inteso come conoscenza, espressione di una epistemologia della conoscenza e come teoria della pratica<sup>17</sup>, che si traduce in pensiero e azioni future per i professionisti che hanno partecipato alla ricerca, con il desiderio di affrontare tale tema sperimentando l’incontro e il dialogo tra metodi e metodologie, è stata concepita la presente ricerca-formazione.

L’obiettivo primario e motore della ricerca è stato quello di approfondire “la complessità e plurisemanticità del concetto di formazione”<sup>18</sup> dalla prospettiva dei suoi attori e protagonisti, a partire dal presupposto che orienta l’indagine secondo cui la

“formazione ha a che fare con un processo umano complessivo, che chiama in causa tutta la persona – e non ‘solo’ o lo sviluppo cognitivo, biologico, psicologico, o la personalità, o l’apprendimento, o la cultura, o la classe sociale, o l’ideologia –, tutto il suo mondo-dei-significati, le sue determinazioni storiche, sociali, culturali, ma anche la sua disposizione simbolopoietica, la sua personale modalità rielaborativa degli eventi, della cultura, delle influenze ambientali”<sup>19</sup>.

Ed è precisamente a partire da questi aspetti simbolopoietici di costruzione del mondo-di-significati che il soggetto incarna e traduce nelle sue modalità di relazione con il mondo che la ricerca prende avvio, con l’intenzione di contribuire alla conoscenza dell’oggetto “formazione” attraverso una metodologia di indagine e di esplorazione che faciliti la costruzione delle narrazioni cui sono portatori i protagonisti della ricerca, relativamente al tema “formazione”. La ricerca-formazione ha consentito, sul piano epistemologico e metodologico, di sperimentare metodi di approccio alla conoscenza che sono stati posti in dialogo in un cammino composito: riflessivo, autobiografico, narrativo, visuale, al fine di costruire un percorso formativo, *in primis* per i partecipanti, che potesse illuminare il prisma educativo che informa l’esperienza formativa e la concezione di essa.

Lo sguardo qui è volto alle narrazioni di coloro che sono ora studenti di scienze dell’educazione, ma l’intero testo è stato pensato e realizzato come una testimonianza non solo per coloro che sono *insiders* alla ricerca, ma anche per gli *outsiders* che sono intesi come testimoni indiretti, e tuttavia destinatari dell’elaborato.

---

<sup>16</sup> M. G. Riva, *Studio ‘clinico’ sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 29.

<sup>17</sup> Cfr. *ivi*, p.138.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 29.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

A tal proposito, desidero infatti approfondire e specificare i differenti destinatari del presente elaborato, dal momento che la struttura e la forma di esposizione dei contenuti, e il principio di esaustività che le caratterizza, dipendono proprio dall'aver tematizzato la composizione dell'*audience* a cui idealmente mi rivolgo.

In primo luogo, il primo destinatario è il mondo accademico che rappresenta la comunità scientifica con la quale interloquisco in quanto studentessa di dottorato: pensando a questo pubblico l'elaborato si caratterizza per un esplicito approfondimento teorico sul quale la ricerca si fonda, che si avvale del supporto della letteratura come fonte di avvio primaria per la formulazione di domande, di vie di esplorazione e di modi dell'interrogare e dell'investigare. Ne deriva una ricerca di chiarezza espositiva e di tracciabilità esaustiva dei riferimenti bibliografici, la scelta di adottare un linguaggio formale che rispetti i criteri di scientificità e di specificità del linguaggio utilizzato per rendere accessibili i contenuti dell'elaborato.

Il secondo gruppo di soggetti a cui è rivolto il presente testo è quello composto dai partecipanti alla ricerca, in particolare i soggetti che hanno preso parte alla seconda edizione laboratoriale, nell'anno accademico 2013-2014. Per loro l'elaborato è pensato non solo come testo che ricomprende l'esperienza, ovvero come traccia dell'attraversamento del percorso formativo, ma anche come restituzione che li celebra come protagonisti e co-ricercatori, quindi co-costruttori di conoscenze; l'elaborato è inoltre fotografia provvisoria dello stato dell'arte del loro essere soggetti in formazione e studiosi della formazione e dell'educazione. Per loro, l'elaborato è segno di un momento della loro biografia formativa che ha consentito esplorazioni, scoperte e problematizzazioni del proprio sguardo di teorici della formazione e dell'educazione.

Il terzo gruppo di destinatari dell'elaborato è rappresentato da coloro che sono soggetti in formazione iscritti ad un corso di studi che ha come oggetto l'educazione e le scienze umane per la formazione e l'educazione, potenziali colleghi degli studenti che hanno partecipato ai laboratori di narrazione raccontati in questo testo. Vi è certamente anche in questo caso l'obiettivo di rendere comprensibile e utile il contenuto riportato nell'elaborato tramite la scelta di un linguaggio consono all'*audience* ed esaustivo nel fornire dati documentati e documentabili, così come di rendere accessibili le fonti per approfondimenti e confronti; infine, poiché questa tipologia di destinatari non ha preso parte all'esperienza trattata nel testo, quest'ultimo è pensato come materiale a supporto degli apprendimenti che riguardano i temi, i metodi e le forme che qui sono state presentati come fonte e modi per la costruzione di conoscenze.

Vi è infine un quarto gruppo di destinatari a cui ho inteso rivolgere la scrittura: i formatori di educatori-formatori. Per essi, oltre ai criteri esposti in relazione alla comunità scientifica che hanno guidato la realizzazione del testo (quindi esaustività e rintracciabilità dei riferimenti) ho immaginato che l'elaborato potesse costituire un interlocutore che facilitasse la riflessione sulla teoria-prassi individuale che ognuno com-porta nella formulazione delle proprie visioni e azioni educative. Il testo diventerebbe allora un'occasione per trasferire, sperimentare, ampliare, modificare, rielaborati in maniera personale e attenta ai diversi contesti di pratica, i suggerimenti teorici e metodologici esposti nell'elaborato, non come prescrizioni, ma suggestioni, oggetto di condivisione per concorrere a diversificare le esperienze di formazione dei soggetti di cui ci si occupa, destinatari delle proprie pratiche educative.

La tesi si compone di tre sezioni: la prima comprende i primi due capitoli, il primo dei quali relativo all'oggetto di interesse, alla domanda – meglio: alle domande – di ricerca in termini di contenuti da

investigare. Il secondo presenta la forma scelta per provare a formulare possibili risposte alle questioni su cui l'elaborato si interroga.

Il primo capitolo, nello specifico, introduce l'oggetto di indagine: la formazione. A partire dalla scelta del sostantivo "formazione" per indicare il complesso processo di costruzione (auto- ed etero-generata) del soggetto<sup>20</sup>, si esplora la natura polisemica del termine e le connotazioni che questo può assumere in funzione delle declinazioni attraverso cui viene interpretato.

Viene cioè circoscritto il campo d'indagine attraverso le declinazioni del termine "formazione": premettendo che l'interesse verso tale oggetto non è riferito alla dimensione astratta, intellettuale e teorica mediante cui potrebbero essere formulate descrizioni o spiegazioni, si darà indicazione delle motivazioni epistemiche per le quali si intende approfondire la formazione attraverso un taglio verticale che vuole indagare la relazione che con essa specifici soggetti intrattengono e intrecciano. *In primis*, infatti, il fine della ricerca non è solo quello di investigare uno specifico oggetto di indagine, ma di rendere questa indagine occasione di creazione di conoscenze che sono costruzioni di senso e opportunità di orientamento del sapere, del saper fare e del saper essere dei formandi coinvolti. In secondo luogo, e conseguentemente a questo obiettivo di ricerca e formativo, vengono proposte alcune metafore attraverso cui la formazione viene rappresentata: un oggetto di studio che si fa contemporaneamente percorso formativo ed epistemologia della formazione per coloro che vogliono rendere la formazione il proprio oggetto e contesto di apprendimento e di futura applicazione professionale.

Successivamente nel capitolo la formazione viene contestualizzata: da un lato, viene posta in relazione al più ampio contesto socio-culturale in cui viene collocata e nel quale viene letta, alla luce del paradigma della complessità, adottato a mo' di lente d'ingrandimento e interpretativa dei fenomeni, degli eventi, degli oggetti, ecc. La formazione, in quest'ottica diviene fenomeno e pratica a sua volta complessa perché inserita in un sistema articolato costituito di relazioni, interazioni, interpretazioni, legami, corrispondenze, differenze; per conservarne tali caratteristiche e per esaltarle, il suggerimento indicato nel testo è quello di considerare la formazione come intrinsecamente connessa all'identità dell'individuo per il tramite della complessità. Si propone cioè di considerare la formazione un processo complesso, mai finito, in divenire e che coinvolge l'interessa del soggetto, nella sua universalità e unicità a un tempo, così da poterla considerare un modo della costruzione dell'identità, oltreché una metafora attraverso cui intenderla: un'identità che mentre si costruisce, costruisce il profilo delle sue conoscenze, dà forma ai saperi che costituiscono le sue possibilità di relazione con la realtà e di interpretazione di essa.

Infine, l'ultimo paragrafo del capitolo intende circoscrivere e quindi specificare ulteriormente il contesto entro il quale si colloca l'indagine, ponendo l'attenzione sull'associazione tra il termine "formazione" e "scienze dell'educazione". Infatti, dopo un breve cenno alle riforme istituzionali che, attraverso le diverse ordinanze ministeriali, hanno dato avvio alle nuove facoltà di Scienze della Formazione e ai corsi di laurea di Scienze dell'Educazione, si espliciteranno le ragioni per le quali la formazione viene indagata proprio a partire dal contesto di un corso di laurea che la assume come organizzatore di senso e della didattica, come oggetto di studio.

Poiché la ricerca intende porre e assumere uno sguardo meta-, di secondo livello, sulla formazione, ovvero investigare il fare formazione e il pensiero su di essa, ho scelto di rivolgermi agli studenti

---

<sup>20</sup> Cfr. R. Mantegazza, *La filosofia dell'educazione*, B. Mondadori, Milano, 1998; cfr. F. Cappa, *Tempi di formazione. Temporalità, formazione e costruzione del soggetto*, Unicopli, Milano, 2005; cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, 15esima edizione, Laterza, Roma-Bari, 2014.

iscritti al corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione poiché questo percorso di studi costituisce il primo contesto (a livello accademico) in cui viene pensato, organizzato e disciplinato l'approccio all'oggetto "formazione" in senso ampio – diverso è infatti il senso di "formazione" nel corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, in cui quest'ultimo aggettivo già declina la cornice e indirizza il *focus* dei contenuti di conoscenza che si affronteranno nel cammino universitario.

I formandi protagonisti della ricerca, studenti in particolare iscritti al primo anno, incarnano nel caso della presente ricerca tale livello meta- dal momento in cui prendono parte alla proposta laboratoriale; la loro posizione nella ricerca è meta-riflessiva e meta-cognitiva: mentre indagano e interrogano la formazione, mentre ne analizzano le caratteristiche e ne ri-costruiscono visioni e teorizzazioni, infatti compiono un percorso di meta-apprendimento, un percorso formativo che interroga se stesso per mezzo dello sguardo e della postura epistemologica che ogni studente-formando comporta, interpreta e agisce in relazione all'oggetto di conoscenza e di indagine propostogli/le.

L'obiettivo è quello di offrire un'occasione laterale a quella di formazione istituzionale universitaria in cui, accanto ai saperi e alle tecniche, accanto alle conoscenze e alle competenze, si possa incominciare a pensare alla propria posizione epistemica di (futuro) educatore e formatore e quindi si possa portare a tema, a visibilità e problematizzare in modo critico la responsabilità dell'essere e del saper essere un professionista della formazione e dell'educazione, ripercorrendo la propria storia autobiografica di formazione attraverso una narrazione multimodale di essa.

Il secondo capitolo, attraverso la metafora del prisma, introduce al complesso tema della narrazione. La narrazione è presentata infatti come "forma" attraverso cui verranno formulate le risposte, o per meglio dire, le presentazioni delle prospettive relative alle domande che concernono l'oggetto "formazione".

In questo capitolo, una breve introduzione alla narrazione come forma della ricerca (*narrative inquiry*), che porta a tema anche diverse sfaccettature attraverso cui la ricerca narrativa proposta nell'elaborato può essere declinata, è metafora della pluridimensionalità e delle molteplici interpretazioni di cui una narrazione è veicolo e testimonianza. Per queste ragioni, ovvero poiché la narrazione è intesa come una composizione contenutisticamente ed esteticamente soggetta a più letture e interpretazioni possibili, nel secondo capitolo si è scelto di immaginare la narrazione come un complesso di accezioni che, di concerto, costruiscono un prisma dalle diverse facce (che in questo caso sono anche le diverse facce della formazione), ognuna delle quali intercetta, mostra e riflette una declinazione di "narrazione" appunto.

Come paradigma la narrazione è visione che si fa *teoria di conoscenza*, modello di approccio alla comprensione della realtà, in quanto chiave che descrive i modi di accedervi e di relazionarsi in essa.

La narrazione è intreccio di significati e di interpretazioni per sé e per la relazione con l'altro da sé: di nuovo, è *struttura per la conoscenza*, ovvero una configurazione complessa, dinamica, generata dalla relazione tra soggetto e cultura che temporalmente lo precede e che, mediante la costruzione narrativa, contribuisce a co-costruire, ampliare, modificare, risignificare, comprendere e ricomprendere la realtà secondo le coordinate sempre ritracciantesi della relazione narrativa tra l'uomo e la realtà stessa.

La narrazione, non definitiva, ma dinamica, mobile, relazionale, processuale; la narrazione come tessuto che nasce da una messa in intreccio, è modo e esito di un procedere basato su un metodo. Si può allora parlare di narrazione come traccia e *metodo per la costruzione di conoscenza*.

La narrazione viene poi messa in connessione con l'autobiografia rintracciando tra queste due forme del raccontare le analogie e le convergenze: da un lato, la presenza di una prospettiva, di un vertice di osservazione, che dà vita a una composizione idiografica di senso fa dell'autobiografia una narrazione che disvela la visione teorica del soggetto, dal momento che, (anche) grazie all'inesco autobiografico, trova le possibilità e le ragioni del proprio sguardo sul reale.

L'autobiografia è intesa come forma radicalizzata del punto di vista sulla relazione con la realtà: la scrittura autobiograficamente connotata è il gesto dello sguardo narrativo di cui è capace il soggetto quando voglia fare relazione della sua esistenza in connessione con il contesto, il mondo in cui è immerso.

Infine, la narrazione viene declinata come *metafora*, ovvero come chiave di accesso al pensiero dell'essere umano e come modo attraverso cui è possibile per il soggetto rendersi accessibile e visibile per se stesso e l'altro da sé; la narrazione è quindi modo della mediazione, modo del fare poetico, che nella messa in visione per mezzo della metafora, consente al soggetto di fare senso, di comporre visioni che raccontano di sé come oggetto di conoscenza e come autore e costruttore di essa. Il soggetto come autore, attraverso le metafore, ovvero le forme di senso che crea, diventa poeta, nel senso di costruttore di sensi per le sue narrazioni; a sua volta, la metafora (le metafore che l'individuo crea e propone) è disvelamento del soggetto come narratore ed è narrazione della sua comprensione della realtà e della relazione con essa.

La seconda sezione della tesi, che si compone di tre capitoli, è quella relativa agli aspetti epistemologici e metodologici del percorso di ricerca e formazione che è stato sviluppato come sezione empirica del percorso di indagine proposto in questo elaborato.

Il primo capitolo di questa sezione, terzo dell'elaborato, si focalizza su questioni relative al metodo che vengono investigate e condivise a partire da una riflessione autobiografica che individua in tre episodi personali della mia esperienza di formazione tre eventi che si fanno metafora che racconta la mia motivazione alla ricerca e il mio impegno in essa, i modi della mia formazione alla ricerca e le prospettive teorico-pratiche che mi guidano nella riflessione e nell'azione; infine le specifiche metodologie e gli strumenti che informano il mio metodo di esplorazione per questa indagine sulla formazione.

In particolare, il capitolo si attesta come un raccordo tra la narrazione intesa come modo di accesso e di costruzione delle conoscenze e la dimensione autobiografica concepita come innesco e sostegno metodologico per essi; il capitolo appare come una meta-narrazione, dal momento che è costruito come un testo che intreccia alcuni brani autobiografici, narrazioni di eventi di formazione ritenuti apicali; come mezzo che rende visibile attraverso la metafora del racconto e della relazione con la narrazione (cinematografica) un'argomentazione teorico-metodologica a sostegno dell'approccio di cui sono espressione – testi che mostrano il portato epistemologico della narrazione come metodo, *medium* e contesto dell'esperienza di ricerca-formazione.

Gli episodi parlano infatti della relazione con il cinema come chiave che ho riconosciuto decisiva per scegliere un cammino formativo formale (universitario) e come linguaggio attraverso cui ho declinato la *narrative inquiry* – la prospettiva e l'approccio di ricerca che ho individuato e adottato.

Il quarto capitolo approfondisce attraverso le sezioni di cui è composto, le diverse prospettive epistemologiche che hanno ispirato la metodologia della ricerca descritta poi nel capitolo successivo.

Con riferimento esplicito al pensiero di Luigina Mortari, che offre indicazioni per un pensiero riflessivo sulla pedagogia intesa come un “sapere di casi”, attraverso le tre prospettive, francofona, italiana e inglese di sviluppo di un’epistemologia sulla formazione, ovvero una teoria della conoscenza, che nasce dalla pratica autobiografica, fino al contributo delle suggestioni del pensiero della Clinica della Formazione, che mostra i passi e i contributi per un’epistemologia nella pratica, si descrive l’esperienza di ricerca-formazione come un prisma complesso che si informa degli sguardi dei suoi protagonisti per pervenire a una ricomposizione di senso per esso, inteso come un dispositivo esperienziale, quindi estetico, e come dispositivo relazionale, ovvero etico per la formazione e per la costruzione di conoscenze.

Il quinto capitolo, prettamente metodologico, in continuità con il precedente, prosegue nell’esplorazione del dispositivo laboratoriale, approfondendo il rapporto tra formazione e narrazione, ovvero tra oggetto e modo della conoscenza, mostrando l’opportunità della scelta della *narrative inquiry*, basata sulle analogie strutturali e la reciproca informatività tra le due. Il capitolo si sofferma poi sul *medium* visuale come specifica forma che verrà utilizzata nel percorso narrativo-formativo laboratoriale; infine mostra le metodologie, le tecniche formative e gli strumenti proposti e utilizzati nel corso dell’esperienza, descrivendone le caratteristiche, i motivi del loro inserimento e uso nel percorso, e le variazioni e differenze tra la prima e la seconda edizione laboratoriale. Da ultimo, anticipa la presenza di un questionario di valutazione dell’esperienza che sarà oggetto di approfondimento nella sezione conclusiva dell’elaborato, quando si darà spazio ai commenti dei partecipanti relativi all’esperienza nel suo complesso e nelle sue specificità epistemologiche e metodologiche.

Il capitolo descrive inoltre i criteri di selezione dei partecipanti in base ai quali è stato composto il gruppo di studenti protagonisti della ricerca-formazione approfondita poi nei capitoli successivi.

Il sesto capitolo apre la terza sezione dell’elaborato e inaugura la parte dedicata alla narrazione dell’esperienza laboratoriale che ha visto coinvolti i partecipanti al percorso di ricerca-formazione, la sottoscritta, l’allora laureanda, ora dott.ssa, R. Attuati che ha partecipato in qualità di osservatrice, e la dott.ssa C. N. Zuffrano, educatrice professionale specializzata in pratiche narrative ed autobiografiche, che ha accompagnato e supportato il processo esplorativo relativo alla costruzione di un prodotto collettivo da parte del gruppo di partecipanti.

Questo capitolo è un resoconto in formato narrativo delle diverse prospettive a partire dalle quali tutti gli individui coinvolti hanno vissuto e interpretato gli eventi. Ogni incontro, dei nove totali che compongono il laboratorio, è descritto in termini di attività svolte; successivamente vengono proposti brani del diario di ricerca e di bordo della conduttrice, dell’osservatrice, brani di *e-mail* della conduttrice e della dott.ssa Zuffrano, a commento di episodi accaduti all’interno degli incontri e tra un incontro e l’altro, riportati in quanto capaci di restituire, con sguardi molteplici, la ricchezza e la densità di quanto accaduto e vissuto sul piano non solo cognitivo, ma anche emotivo, da parte dei partecipanti. Ad accompagnare ed ampliare ulteriormente il resoconto “polifonico” dell’esperienza vi è inoltre, necessario e prezioso, il contributo dei partecipanti al laboratorio, che hanno scelto di lasciare traccia della loro esperienza su di un cartellone posto a memoria dello scorrere del tempo del laboratorio. Su tale cartellone, che si è posto come spazio della riflessione, del “tenere traccia”, del “fare memoria” e del ritorno all’esperienza, ognuno degli studenti

partecipanti ha dato vita ad una composizione polisemica, polifonica, eterogenea, vivace e non conclusa, quanto piuttosto sospesa in funzione del progressivo densificarsi dell'esperienza e del passaggio ad un codice che non si è limitato al verbale ma si è ampliato, spostandosi sempre più verso un formato iconico.

In dialogo con i resoconti di ogni incontro laboratoriale, vi sono sezioni riflessive e più chiaramente teoriche ed argomentative innescate dalla ricostruzione narrativa dell'esperienza – favorite anche dai commenti degli studenti partecipanti, che hanno consentito di rivedere, commentare, mettere in luce alcune criticità che hanno riguardato le delicate dinamiche relazionali, apprenditive e di processo che hanno trovato nell'esperienza laboratoriale un'occasione per realizzarsi – portate a visibilità e tematizzate per farne oggetto di una riflessione che generasse occasioni tras-formative per tutti gli individui coinvolti, per riconsiderare le proprie posizioni non solo teoriche, ma anche relazionali con l'oggetto di ricerca, con i metodi e i processi che l'esperienza ha favorito.

Il settimo capitolo, insieme al precedente, costituisce la sezione di analisi di processo e di prodotto relativa ai contenuti emersi nelle elaborazioni narrative composte dai partecipanti all'esperienza laboratoriale. In particolare, questo capitolo presenta in prima istanza il metodo scelto per l'analisi dei materiali contenuti nei portfolii: si tratta dello studio di caso (il *case study*) che, attraverso la presentazione di casi-paradigma, consente di mettere in luce alcuni temi dell'educazione che costituiscono i cardini dell'esperienza di e con la formazione che i partecipanti hanno descritto nella loro ricostruzione narrativa-autobiografica raccolta e analizzata nei singoli portfolii.

Il capitolo approfondisce in seguito l'analisi di sei portfolii, ognuno corrispondente ad un partecipante alla seconda edizione del laboratorio, metafore rintracciate e interpretate attraverso le parole del/la singolo/a l'autore/autrice, della conduttrice e, in relazione alla narrazione in formato filmico, anche mediante un testo ricostruttivo, composito, che intreccia le voci di tutti i partecipanti/spettatori in unico commento.

Ogni *case study*, presentando sia materiale tratto dal portfolio dei singoli individui sia componendo più voci su unico caso, si presta a supportare la *thematic analysis* del materiale, coerente con lo scopo della ricerca che vuole favorire l'ampliamento della qualità delle conoscenze relative alla formazione, *in primis* per coloro che sono attivamente coinvolti nella ricerca.

Ogni portfolio, e ogni suo autore e protagonista, presenta immagini, commenti, disegni, filmati che si danno come metafore e simbolizzazioni per cogliere, in modi variamente espliciti, le visioni dell'educazione che hanno dato vita, nell'interpretazione di ognuno, alla propria storia di formazione, che a sua volta ha dato origine alle ipotesi di prassi educative che potranno informare le loro future pratiche professionali. In alcuni casi, alcuni temi saranno presenti nell'analisi di un singolo portfolio; in altri, si troveranno nodi concettuali, lemmi della formazione e dell'educazione, che torneranno ricorrenti in più analisi, diversamente declinati secondo le lenti biografica, esperienziale e infine epistemologica delle differenti voci che li hanno portati a tema e messi a fuoco.

Infine la sezione conclusiva, presentata con il titolo di "revisioni" si divide in quattro aree di approfondimento: la prima, di *valutazione dell'esperienza*, affronta e sistematizza i commenti, i giudizi, i pareri dei partecipanti, mettendo in luce i punti di forza e i punti critici del percorso, suggerendo modificazioni e revisioni (appuntamento) per una ipotetica nuova edizione laboratoriale; la seconda, che riflette sulla *metodologia*, ripercorre le metodologie di ricerca individuandone specificità formative ed epistemologiche, critiche e differenze tra l'uso progettato, atteso e realizzato dai partecipanti; in particolare, in relazione a quelle tappe che sono state oggetto di



difficoltà e di critica da parte degli studenti, sono presentate alcune considerazioni di tipo metodologico e applicativo per una rielaborazione del percorso laboratoriale.

La terza area, connessa al complesso e inclusivo tema della *conoscenza*, mostra i modi attraverso i quali si sono rispettate e risolte le domande che hanno costituito l'interrogazione e l'approfondimento epistemico iniziale relativo all'ontologia della realtà, alla gnoseologia, all'epistemologia, all'etica e alla politica del fare ricerca. L'ultima area, del *prospettare*, sottolinea la possibilità, per un percorso riflessivo, ermeneutico, narrativo, come quello raccontato nell'elaborato, di darsi come occasione non solo ricostruttiva di un percorso di apprendimento e di formazione, ma come innesco per la visione di vettori esperienziali ulteriori e per la costruzione di conoscenze che affondano le proprie radici in quelle svelate, incontrate, ri-trovate nel percorso narrativo laboratoriale, per divenire sapere consapevole, incarnato, progettante per la vicenda esistenziale e formativa del soggetto.

Un'ultima notazione: è mia necessità esplicitare qui un livello di meta-lettura attraverso cui è possibile intendere l'elaborato.

Il mio invito è quello di tenere in considerazione l'opportunità di rivolgersi all'elaborato con uno sguardo d'insieme, aereo, che lo considera *medium* per la comunicazione, ma anche oggetto di conoscenza in sé. L'elaborato, infatti, è un testo vivo, che racconta una storia non solo di ricerca o di conoscenza, ma una storia di costruzione come *Bildung*, come *formazione*.

L'elaborato finale è una traccia del gesto di scrittura che si dispiega in un tempo storico ed emotivo, in uno spazio in cui si è s-volto l'atto della scrizione, che traccia la memoria degli eventi e promette possibilità di apprendimento dall'accaduto. Tra il gesto di scrizione<sup>21</sup> e il momento di lettura, di raccolta (*legere* in latino significa "raccogliere" in prima istanza, e solo successivamente e metaforicamente, "leggere") del testo, si colloca l'esperienza di disvelamento della dimensione emotiva, di conoscenza, e di riconoscimento di sé, dell'autore.

Nel mio caso l'intero elaborato è, da un lato, traccia di una storia di ricerca e di composizione di una visione; dall'altro, custodisce e lascia intravedere, attraverso le sfumature dello stile espositivo della scrittura, i diversi stati della scrizione, che ha coperto un arco di tempo di sedici mesi.

Per questo motivo il mio invito è quello di considerare la dimensione temporale della scrizione come una lente meta-narrativa proposta dall'autrice come persona in ricerca, che chiede al lettore di guardare al testo anche attraverso questa ulteriore prospettiva di relazione<sup>22</sup> con l'elaborato stesso.

Si trovano infatti nell'elaborato capitoli che nascono come urgenze da tematizzare, altri che traducono la necessità epistemica di esaustività come modo della comprensione e della comprensibilità intersoggettiva; altri ancora, infine, che trovano legittimazione e ragion d'essere in quanto espressione di un fare intenzionato dalla e alla trasparenza, che persegue l'onestà intellettuale come modo della relazione, nel rispetto della stessa ricerca e come testimonianza della gratitudine che mi lega a tutti gli individui coinvolti nella ricerca-formazione.

---

<sup>21</sup> Cfr. E. Mancino, *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009, p. 35.

<sup>22</sup> Cfr. J. Norris, R. D. Sawyer, *Toward a Dialogic Methodology*, in J. Norris, R. D. Sawyer, D. Lund, (eds.), *Duoethnography. Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*, Left Coast Press, Walnut Creek, 2012, p. 15.

*So there it is in words  
Precise  
And if you read between the lines  
You will find nothing there  
For that is the discipline I ask  
Not more, not less*

*Not the world as it is  
Nor ought to be -  
Only the precision  
The skeleton of truth  
I do not dabble in emotion  
Hint at implications  
Evoke the ghosts of old forgotten creeds.*

*All that is for the preacher  
The hypnotist, therapist and missionary  
They will come after me  
And use the little that I said  
To bait more traps  
For those who cannot bear  
The lonely  
Skeleton  
of Truth.*

Gregory Bateson – *The Manuscripts*

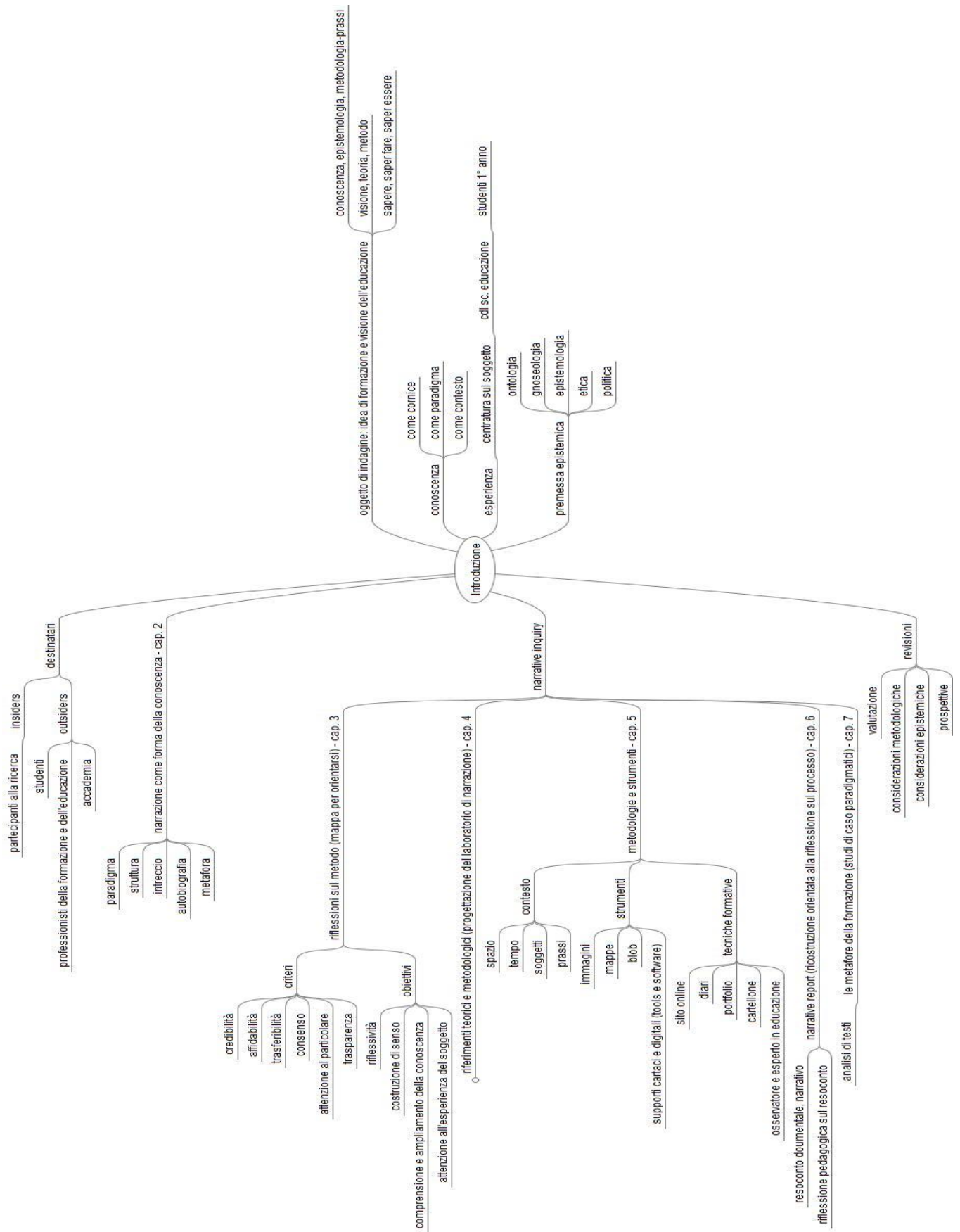


Figura 1. Schema riassuntivo dei contenuti dell'elaborato.



## PREMESSA

*Molto di ciò che vedo mi ricorda qualcosa che ho letto in un libro, ma non dovrebbe essere il contrario?*

Meg Ryan – *C'è post@ per te*

*Nella storia naturale dell'essere umano, ontologia ed epistemologia non possono essere separate.*

*L'uomo vivente è quindi imprigionato in una trama di premesse ontologiche ed epistemologiche.*

Gregory Bateson – *Verso un'ecologia della mente*

Fare una premessa significa mettere qualcosa prima; in questo caso, qualcuno: me. Fare una premessa allora significa, qui, presentarmi.

Significa, per esser ancora più precisa, situarmi epistemologicamente, indicando la prospettiva da cui guardo alla realtà, quale sguardo poso su di me e sull'altro da me; significa esplicitare quali cornici di pensiero e di lettura del mondo com-porto nella mia ricerca.

Io pre-esisto alla mia ricerca. Allo stesso tempo la mia ricerca esiste e si dà in un certo modo proprio perché collocata nella mia esistenza e perché in relazione al mio modo di esistere.

Si rende necessario perciò, per la lettura di questo lavoro di tesi, esplicitare il paradigma che definisce le possibilità entro le quali prende forma la mia ricerca, i vincoli metodologici a cui è ancorata e i criteri attraverso i quali si ritiene valida la conoscenza che dalla ricerca deriva.

Seguendo l'indicazione mortariana di definizione delle premesse da cui origina una ricerca e la sua progettazione, introdurrò di seguito i nuclei fondanti, i presupposti che connotano e identificano la costituzione e la costruzione della domanda di ricerca; a ciò si collega la questione della definizione di conoscenza cui si intende accedere, e a cui si accede, in funzione delle specifiche procedure progettate per tale scopo.

Infine, e non secondariamente, è mia necessità indicare in questa sezione le responsabilità che assumo come ricercatrice che si colloca in un certo paradigma di ricerca e le ragioni per cui ritengo che quest'ultimo sia utile ai fini della mia ricerca<sup>1</sup>.

Come indicato nell'introduzione, l'oggetto di ricerca è la formazione nella sua accezione più ampia possibile e non declinata o qualificata in alcun modo da me; in particolare, l'oggetto viene investigato per la concezione che di esso hanno gli specifici partecipanti ad un laboratorio dedicato all'indagine su tale oggetto.

Le persone che partecipano al laboratorio sono una piccolissima porzione di una popolazione particolare, che si relaziona all'oggetto di ricerca con una postura cognitiva ed emotiva che potenzialmente mostra un'idea, un atteggiamento e una modalità di relazione con la formazione non simile o non aderente a quelli rinvenibili in un percorso di indagine che coinvolgesse popolazioni più ampie o generiche.

I partecipanti al laboratorio, infatti, sono studenti iscritti al primo anno del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che, all'avvio del laboratorio, hanno frequentato il primo semestre di lezioni dell'anno accademico.

L'indicazione dell'oggetto di ricerca e dei soggetti in essa coinvolti permettono di definire e esplicitare tre tipi di presupposizioni teoriche che caratterizzano la mia ricerca.

---

<sup>1</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci editore, Roma, 2007, pp. 20-1.

In primo luogo, la natura dell'oggetto della mia indagine (cioè la ricerca della sua definizione nella prospettiva di persone che si stanno formando “sulla” formazione stessa) intreccia molteplici livelli di significati, potenzialmente compresenti nella visione di ogni soggetto: può essere presente una definizione teorica ingenua o appresa in contesti formali; può darsi una lettura della formazione che deriva dalle esperienze individuali, che la rendono unica e non necessariamente riconducibile o assimilabile a visioni di altri; c'è l'influenza della dimensione “tempo”, con le implicazioni esperienziali cognitivo-affettive che questa sottende, che, presente nei precedenti due livelli sopra indicati, può portare alla modificazione dell'uno per intervento dell'altro e viceversa.

La realtà indagata, in questo caso, è complessa, intricata, in evoluzione dinamica in funzione degli eventi e della loro natura; la formazione è costitutivamente in divenire e, nel caso di questo elaborato, in relazione con l'esistenza di ogni singola persona coinvolta nella ricerca.

Affidandomi alle parole di Morin<sup>2</sup> e di Mortari<sup>3</sup>, immaginare l'oggetto della mia ricerca come riconducibile a sole variabili quantificabili e quantitative, degradandone e riducendone la complessità, la qualità e la sua relazione con l'altro da sé (nel mio caso, con tutte le persone coinvolte nella ricerca), significherebbe operare un riduzionismo e un isolamento illegittimo dalle connessioni e interazioni in cui nasce e dalle connessioni e interazioni che genera.

Non possiamo dimenticare che la formazione nasce in uno spazio e in un tempo, in cui permane e in cui si muove; ha oggetti su cui punta il suo *focus*, e soggetti cui si rivolge e per i quali si dà come *medium* per permettere l'avvicinamento a tali oggetti.

La formazione non è neutra, dipende dal contesto e il contesto ne dipende; intreccia correlazioni, determina influenze, è determinata da eventi e, a sua volta, contribuisce al loro accadere o meno.

L'idea di formazione allora, prima ancora di ogni azione e strategia di formazione, come ogni idea e teoria, nasce sempre in relazione all'ecosistema mentale e culturale che la genera e la pratica<sup>4</sup>.

Nel rispetto allora della natura complessa di ogni oggetto di conoscenza<sup>5</sup>, questo percorso di ricerca tenterà di mantenere complessa la natura del suo oggetto, indagandolo quindi in connessione al contesto in cui si dà e in relazione a e con i soggetti con cui interagisce e che lo assumono come oggetto della loro riflessione.

Ancora, nel rispetto del senso ultimo che attribuisco alla formazione, ovvero che sia un oggetto e un processo che non si riduca a definizioni chiuse e concluse e non si esaurisca, ma anzi continui a essere messa a tema, significata, in una dinamica dialogica che si auto-alimenta e si alimenta nell'interazione con i sistemi mentali e culturali che la assumono come oggetto di conoscenza, decido di collocarmi nel contesto dove, e con coloro per i quali, la formazione è tema e processo insieme, organizzato, istituzionalizzato, ma allo stesso esperienza imprevedibile, che precede e accompagna l'ingresso all'università e esiste prima, durante, al di fuori e dopo di questo.

La formazione si dà come contesto, oggetto, *medium* che congiunge, attraversa, indaga, mostra la vita e accade nella vita di tutti gli esseri umani, e assume un particolare rilievo per coloro che hanno deciso di aderire alla mia proposta laboratoriale e i loro colleghi, perché queste persone hanno deciso di dedicare una porzione della loro esistenza alla formazione accademica su tale oggetto.

La formazione, si è detto, è complessa e connettiva; per mantenerla tale e rispettarne una ontologia così descritta, di nuovo mi allineo con la prospettiva moriniana che suggerisce di abbandonare la

---

<sup>2</sup> E. Morin, *Il pensiero ecologico*, Hopefulmonster editore, Torino, 1988.

<sup>3</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2007.

<sup>4</sup> Cfr. E. Morin, *op. cit.*, 1988, p. 117.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 118.

pretesa di pervenire a una conoscenza completa ed esaustiva di un oggetto della realtà, in quanto la precondizione per accedere ad una conoscenza che si possa dire tale richiede di riconoscere l'impossibilità di ottenere una conoscenza totale, generalizzabile, valida, validata per sempre, dato che la conoscenza nasce contestualizzata, situata e dipendente dalle caratteristiche del suo oggetto e del suo soggetto<sup>6</sup>.

Tale affermazione apre alla riflessione sul piano gnoseologico: ho detto poco sopra che aderisco ad una prospettiva che ritiene necessario mantenere complesso l'oggetto di ricerca per rispettarne la sua natura; è quindi in quest'ottica che l'atteggiamento attraverso cui si indagherà la formazione sarà orientato al mantenimento di tale complessità, multidimensionalità e continua significazione e ri-significazione. Si considererà la conoscenza della formazione (l'oggetto) come imprescindibile dall'individuo che la persegue (soggetto della conoscenza della formazione). Ancora, e più radicalmente, da questa prospettiva gnoseologica consegue che il soggetto non solo persegue l'oggetto, ma lo crea<sup>7</sup>.

Nel caso della ricerca che qui sarà presentata, vuol dire che l'oggetto "formazione" sarà conoscibile a partire dalla prospettiva dei partecipanti all'esperienza laboratoriale. Ciò significa che saranno i sistemi cognitivi, affettivi, esperienziali di tutti i soggetti di questo percorso di indagine a creare l'oggetto, investigandolo a partire dalla loro relazione con esso.

Dovranno, anzi dovremo, quindi riconoscere la nostra parzialità di osservatori e ricercatori, la parzialità della nostra prospettiva, l'imprescindibilità dell'unicità dei modi di connettere i pensieri, le idee, le teorie, le emozioni di ognuno dei partecipanti, come costitutivi delle nostre premesse epistemologiche di ricerca.

A sua volta, e ricorsivamente, l'epistemologia di ognuno mantiene vitale e in divenire il sistema, complesso e congiuntivo, di pensiero e di visione con cui entriamo in relazione con la realtà e i suoi oggetti<sup>8</sup>. Questo indica allora un modo di essere in relazione: non una direzionalità univoca, causale-effettuale in cui, date alcune condizioni derivano alcuni effetti e, in questo caso, date specifiche premesse ontologiche ed epistemologiche deriva una conoscenza fissa, definitiva e immutabile; invece, in una modalità di relazione interattiva, come quella che lega, in questa ricerca, oggetto e soggetti della ricerca, appare adeguato un approccio di ricerca che si inserisca in maniera circolare e ricorsiva<sup>9</sup> nel contesto in cui si va ad indagare.

Se la relazione tra formazione e soggetti ad essa connessi in questa indagine non è già data, non è data una volta e per sempre, allora è possibile (e aggiungo: opportuno) che la ricerca venga collocata nel contesto in cui la relazione intercetta le sue caratteristiche per farne nuova conoscenza. Una conoscenza che ha validità per coloro che ne sono coinvolti, che non ha pretese di generalizzazione né di esportazione in contesti altri: una conoscenza relazionale, storica, situata, provvisoria, mutabile, coerente per coloro che la creano.

Si costruisce allora un percorso di ricerca che non mira ad una verità oggettiva, ma persegue l'obiettivo di raccontare la storia della relazione tra l'oggetto di conoscenza e i suoi soggetti. La verità che nasce da questa relazione non sarà allora un resoconto oggettivo, statico, indipendente dalle condizioni in cui si attua la ricerca, ma sarà la narrazione, qualitativamente densa, contesto-

---

<sup>6</sup> Cfr. E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1989, pp. 22-3.

<sup>7</sup> Cfr. *ivi*, p. 28.

<sup>8</sup> Cfr. *ivi*, p. 27 e J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 33.

<sup>9</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 26.

dipendente, provvisoria e *in fieri*, che i ricercatori offriranno a proposito di una specifica esperienza di costruzione di conoscenza.

Ho scritto “esperienza di costruzione di conoscenza”, non “esperienza di conoscenza”: questa espressione introduce all’idea di conoscenza che connota le mie premesse gnoseologiche.

Infatti, l’indagine qui presentata nasce da un assunto di consapevolezza rispetto all’esperienza conoscitiva e rispetto all’ontologia dell’oggetto indagato; la convinzione e la consapevolezza che non esista una realtà e una verità indipendente dal soggetto che osserva e che interagisce nel contesto.

La conoscenza a cui si può pervenire è frutto di un’esperienza di costruzione di un’esperienza conoscitiva, che comporta, da parte del soggetto, il riconoscimento del proprio intervento come modificazione che filtra<sup>10</sup> ciò che lo circonda e costruisce per sé e per gli altri una rappresentazione di quanto ha vissuto.

Quando il vissuto è elaborato come una costruzione in cui il soggetto è consapevole e responsabile della restituzione che dà all’altro, dell’interpretazione mediata della realtà che fornisce nell’interazione con l’altro, allora il soggetto può pervenire a una conoscenza di secondo livello: la conoscenza della conoscenza. Il soggetto, cioè, acquisisce consapevolezza delle modalità attraverso cui accede a una nuova conoscenza, sapendo che egli stesso è costruttore del contenuto e della forma che questa avrà. La conoscenza allora non è indipendente dall’individuo, ma anzi nasce in un certo modo proprio in relazione con quest’ultimo.

La conoscenza si dà in una certa forma poiché dipende dalle condizioni in cui viene costruita: condizioni culturali, sociali, contestuali, individuali, cognitive, affettive, che appartengono all’esperienza di ogni singolo soggetto conoscente.

Proprio dopo aver esposto le premesse gnoseologiche che accompagnano il mio percorso di indagine, vorrei lasciare spazio a una breve digressione, teorica e autobiografica insieme, nella quale desidero raccontare i passaggi esperienziali e formativi che mi hanno consentito di collocarmi in tali prospettive di approccio alla conoscenza (di concezione e di indagine di quest’ultima) sopra descritte.

Se ripercorro a ritroso la mia vita, vedo come costante che caratterizza l’interazione con l’altro da me, una modalità quasi ossessiva di ricerca della verità, accompagnata da quella che, avrei scoperto poi con gli studi universitari, viene chiamata “pulsione epistemofilica” di kleiniana memoria<sup>11</sup>.

Aver poi scelto e avuto una formazione accademica in ambito neuropsicologico ha, in un certo modo, esacerbato la mia convinzione di dover perseguire in modo assoluto la verità, che consideravo esistente oggettivamente e indipendentemente da me, investigabile con mezzi obiettivi provati e validi sempre.

Nello stesso tempo, però, ho intrapreso un percorso di psicanalisi che, per la natura del metodo stesso, non mi ha mai permesso di accedere alla verità assoluta, alla verità storica, ma alla verità *per me*. La psicanalisi infatti propone al paziente di raccontare le sue storie, la sua narrazione della verità, la sua ri-costruzione della verità, per farne nuova conoscenza e nuova esperienza di formazione per se stesso.

La psicanalisi è un lavoro condiviso di co-costruzione delle conoscenze che si dà costitutivamente *in fieri*<sup>12</sup>. La complessità del soggetto, che si rende oggetto di indagine attraverso la relazione con il

---

<sup>10</sup> Cfr. A. G. Gargani, *Il testo complesso della natura*, in M. Ceruti, L. Petra, (a cura di), *Che cos’è la conoscenza?*, Sagittari Laterza, Roma-Bari, 1990, p. 24.

<sup>11</sup> Cfr. F. Corrao, *Epinoesis*, in M. Ceruti, L. Petra, (a cura di), *op. cit.*, p. 35.



terapeuta, non viene mai ridotta o semplificata, ma portata a visibilità (per quanto possibile) e continuamente problematizzata e trasformata in nuovo materiale con cui costruire nuova conoscenza di sé. Il percorso psicanalitico può essere inteso come un lavoro di costruzione della conoscenza mediato dalla narrazione, in cui il soggetto si rende progressivamente conto che la realtà per come l'ha esperita dipende dal ricordo, dal racconto che ne fa e dal suo essere stato nel contesto e partecipe delle vicende narrate.

Non volendo operare una semplificazione offensiva per la pratica psicanalitica, forse si può dire che un punto di svolta nel percorso analitico consiste nella presa di coscienza da parte del soggetto che egli non è lo spettatore del racconto della propria vita, ma è il co-costruttore della conoscenza che di essa ne ha, a partire dalla narrazione che ne fa.

Questa breve parentesi di riflessione autobiografica, mi permette di introdurre ora i presupposti epistemologici che accompagnano la mia ricerca e determinano le forme della conoscenza a cui potrò pervenire, o più correttamente potrò costruire, nel corso dell'indagine.

Per Mortari, l'esplicitazione di tali premesse consente di rispondere alla domanda "come andare in cerca della conoscenza?"<sup>13</sup>. L'epistemologia allora qui indica l'approccio o gli approcci epistemici che guidano l'indagine, a partire dal presupposto costruttivista che la conoscenza non si dà in sé, ma dipende dalla postura del soggetto che osserva<sup>14</sup>. Aggiungo però che "epistemologia" può anche indicare le modalità attraverso cui la conoscenza viene inserita in un circuito già esistente di conoscenze (il sistema teoretico e cognitivo del soggetto).

L'epistemologia allora è sia il modo in cui ci muoviamo per creare conoscenza sia il modo in cui integriamo, includiamo, organizziamo la conoscenza nel nostro sistema di conoscenze<sup>15</sup>. Coerentemente con la natura dell'oggetto, con la concezione di conoscenza finora indicata, con la postura del mio sguardo, l'approccio epistemologico che consente e dà avvio alla ricerca qui presentata è quello di avvicinamento e di approccio ecologico<sup>16</sup> alla conoscenza.

Spiegarsi la realtà per l'essere umano significa comprenderla e significarla insieme<sup>17</sup>: prenderla in sé e stare in relazione con essa, com-prenderla; "dare senso e ordine"<sup>18</sup> ad un altrimenti informe accadere di eventi, di frammenti di realtà.

Bruner sostiene che la forma del nostro pensiero sia narrativa<sup>19</sup>: l'uomo dà struttura alla realtà, alle sue interazioni in e con essa mediante la sua traduzione in storie, utili per la sua comprensione e per la rappresentazione della conoscenza, che diventa condivisibile con altri tramite il suo racconto.

Il pensiero logico-paradigmatico cui si associa il pensiero e il linguaggio scientifico intende pervenire a una conoscenza che spieghi se stessa, che a partire dalle sue stesse premesse e dai suoi contenuti implementi i propri contenuti cosicché sia possibile l'accumulo e l'aumento della conoscenza. In particolare, attraverso il ricorso a specifiche procedure di indagine e di verifica, il pensiero scientifico perviene a una conoscenza che abbia dei referenti verificabili nella realtà empirica<sup>20</sup>.

---

<sup>12</sup> Cfr. *Ivi*, p. 36.

<sup>13</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 31.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> E. Morin, *Auto-eco-conoscenza*, in M. Ceruti, L. Petra, (a cura di), *op. cit.*, p. 74.

<sup>16</sup> G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

<sup>17</sup> E. Morin, *op. cit.*, 1988.

<sup>18</sup> M. Dallari, *I saperi e l'identità*, Guerini e associati, Milano, 2000, p. 135.

<sup>19</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

<sup>20</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 17.

Ciò significa potersi occupare solo di oggetti di conoscenza misurabili, oggettivi o oggettivabili (per esempio, attraverso la loro operazionalizzazione); significa limitare il campo di indagine a quegli oggetti che consentono di produrre una spiegazione generalizzabile, basata su una verità verificata (o falsificabile<sup>21</sup>) ed empirica. Significa, all'estremo di questo approccio, occuparsi solo di oggetti tangibili o traducibili in oggetti misurabili quantitativamente.

Se però assumiamo la conoscenza e i suoi oggetti come intrinsecamente complessi, come detto sopra, e creati nella relazione (tra soggetto e contesto, oggetto) allora il sapere scientificamente connotato rischia di deviarci verso un riduzionismo che intacca tale conoscenza: potrebbe distanziarci dalla relazione con l'oggetto per osservarlo, potrebbe allontanarci dal contesto in cui esso si dà, distorcendo così la prospettiva da cui e con cui lo guardiamo.

In verità, però, anche il tentativo di pervenire a spiegazioni generali, astratte e indipendenti dal contesto storico e sociale in cui si danno, richiede che l'individuo prima entri in relazione con l'oggetto di conoscenza per poter poi operare su di esso e darne spiegazione<sup>22</sup>.

Ancora più radicalmente, seguendo il pensiero di De Monticelli, non solo la relazione con l'oggetto rende possibile la sua conoscenza, ma la relazione è la conoscenza che si ha dell'oggetto<sup>23</sup>; seguendo questa lettura, la relazione con l'oggetto diventa il contesto della conoscenza, non solo il *medium* perché questa accada, anzi si costruisca, a partire dall'interazione, dall'intervento del soggetto sull'oggetto di conoscenza. La relazione è la precondizione e la forma attraverso cui è possibile creare conoscenza.

Essere in relazione con l'oggetto di conoscenza significa allora creare conoscenza in relazione alla prospettiva con cui il soggetto guarda all'altro da sé. Il sapere che ne deriva non assumerà più i caratteri di nomoteticità, di oggettività e di logica; sarà piuttosto una relazione, intesa come resoconto, che racconterà dell'interazione soggetto-oggetto, non più visti come distinti, ma connessi, congiunti nella reciproca costruzione del proprio significato e del significato della loro relazione.

Se, come detto prima, la relazione è la conoscenza che si può avere dell'altro da sé, l'epistemologia alla base di questo presupposto, e che ne deriva, implica l'assunzione di un approccio di sincronia con la realtà, ovvero un approccio che costruisce verità provvisorie, coerenti con il contesto e i suoi attori, il cui significato e senso deriva dall'interazione del soggetto con gli oggetti.

L'individuo coinvolto in tale processo costruisce una narrazione riguardante tale relazione, partendo da una specifica prospettiva, la propria: non viene semplificato né il processo né il contenuto di conoscenza, ma anzi viene situato in un contesto che lo mantiene complesso e che non ne riduce le forme e le molteplici dimensioni con cui si può presentare.

Allo stesso tempo, ogni persona si colloca in relazione con l'altro da sé (ogni suo potenziale "oggetto" di conoscenza) attraverso la narrazione, che è la testimonianza della sua esistenza interattiva e che, contemporaneamente, lo individua come testimone di un'esperienza (conoscitiva e cognitiva) per come l'ha vissuta ed esperita.

La narrazione è per ognuno di noi la modalità attraverso cui (ci) traduciamo la realtà, o meglio, la nostra verità narrativa su di essa. Un racconto siffatto si connota come idiografico<sup>24</sup>, che si iscrive

---

<sup>21</sup> Nella concezione popperiana di verificabilità, la possibilità di falsificare un'asserzione o una teoria le rende valide, per quanto provvisoriamente, e attendibili.

<sup>22</sup> J. Bruner, *ibidem*.

<sup>23</sup> R. De Monticelli, *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini e Associati, Milano, 1998.

<sup>24</sup> A. Smorti, *Il pensiero narrativo*, Giunti editore, Firenze, 1998.

cioè nella complessità del contesto e delle sue forme, che è costitutivamente legato al singolo e alle sue modalità di interazione con, e di interpretazione de, la realtà.

Un approccio idiografico alla realtà consente di costruire narrazioni di essa; se soggetto e oggetto non sono più separati, ma in relazione, allora il racconto su tale oggetto può intendersi come un'autobiografia da parte dell'individuo che narra l'esperienza relazionale.

Questo narrare, che è anche un narrarsi autobiografico, è dunque “una modalità specifica, soggettiva, inter-soggettiva di organizzare *scritture e pensieri*, in una circolarità ininterrotta di *pensieri narrativi* e di *narrazioni di pensieri*”<sup>25</sup>.

Raccontare per storie è sia “una forma di organizzazione dell'esperienza”<sup>26</sup> sia una modalità di pensiero che crea la realtà di cui si farà esperienza<sup>27</sup>.

Per questo motivo, nell'elaborato che verrà presentato di seguito, si è scelto di collocare l'indagine in una prospettiva epistemologica che fa dell'approccio narrativo la modalità attraverso cui si cerca la conoscenza (per rispondere alla domanda di Mortari): si cerca di investigare l'oggetto di ricerca – la formazione – per come è concepito dai partecipanti all'esperienza laboratoriale; per come lo raccontano a se stessi e ai compagni di ricerca.

Ciò significa che il *focus* epistemologico si concentra sulla prospettiva da cui loro guardano all'oggetto e che la conoscenza che deriverà sarà la narrazione della loro relazione con tale oggetto, che costituirà la costruzione narrativa e narrata della loro conoscenza sulla formazione.

I metodi (narrativi, autobiografici), le metodologie (di emersione, di analisi) e gli strumenti utilizzati in questa ricerca derivano quindi dal dialogo tra i diversi assi epistemici fin qui indicati: la natura dell'oggetto, la concezione di conoscenza e il metodo con il quale si intende procedere.

Si delinea così una ricerca che si iscrive nell'ampia cornice della *narrative inquiry*, “secondo la quale una ricerca, in quanto atto esperienziale, può essere narrata”<sup>28</sup>. Nel mio caso, e coerentemente con le indicazioni della *narrative inquiry*, non solo i partecipanti saranno coinvolti in un percorso di narrazione relativo alla loro esperienza di e con la formazione, ma l'intero processo di indagine diventerà qui una narrazione, un resoconto narrativo, di un'esperienza ricerca. Si avranno quindi due livelli di narrazione: le storie dei partecipanti (*stories*) e il racconto (*narrative*) che renderà conto dell'esperienza di ricerca<sup>29</sup>.

Le caratteristiche epistemologiche del mio investigare, i metodi, le metodologie e gli strumenti scelti per pervenire a questi due livelli di narrazione mi permettono di esplicitare ora, e infine, gli ultimi due assi di presupposizioni epistemiche che ritengo necessarie per collocarmi nei confronti del fare ricerca e dell'essere in ricerca.

Mortari indica come etica e politica del fare ricerca il modo in cui si risponde alle domande relative alle responsabilità del ricercatore e a quale ricerca sia bene fare<sup>30</sup>.

---

<sup>25</sup> M. G. Castorina, *Complessità, conoscenza, cura. L'approccio costruttivista alla relazione terapeutica*, Franco Angeli, Milano, 2013, p. 102.

<sup>26</sup> J. Bruner, *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando editore, Roma, 1991, p. 64.

<sup>27</sup> Cfr. M. G. Castorina, *op. cit.*

<sup>28</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 177.

<sup>29</sup> J. Clandinin, M. Connelly, *Personal Experience Methods*, in N. Denzin, Y. Lincoln, (eds.), *Handbook of Qualitative research*, First Ed., Sage, Thousand Oaks, 1994.

<sup>30</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 32.

Dal punto di vista etico per me fare ricerca significa esplicitare la postura del mio sguardo, come ho fatto finora in queste pagine, ma anche assumere su di me la responsabilità di ricordare quanto viene escluso dal mio sguardo.

Il paradigma ecologico, la prospettiva entro cui si iscrive la mia ricerca, indica la conoscenza, che nasce in un percorso di indagine, come costruita *in itinere*, nascente cioè dalla relazione tra soggetto conoscente e oggetto di conoscenza.

Se, quindi, situandosi nel paradigma positivista, sembrano non porsi problemi di responsabilità del ricercatore rispetto agli esiti della sua indagine, dato che la conoscenza che deriva è preesistente alla ricerca e il ricercatore si occupa di portare a visibilità verità oggettive che rispecchiano la realtà di cui sono porzione ed espressione<sup>31</sup>, altre sono le responsabilità etiche del ricercatore ecologico.

Infatti, poiché in quest'ottica la conoscenza è la relazione (che si ha con l'oggetto e che dell'oggetto ne fa, quindi il suo resoconto), il ricercatore non può esimersi dal rendere conto delle scelte che guidano le sue teorie e le sue azioni, cioè dall'esplicitare la prospettiva epistemica che concorre alla costruzione della conoscenza, dato che quest'ultima nasce nella relazione che lui costruisce ne e con il contesto di indagine.

Ciò significa che nell'elaborato verranno indicate le condizioni contestuali della ricerca, dal momento che in esse nascono e si costruiscono le conoscenze e gli esiti della ricerca stessa; in secondo luogo, in integrazione ad una procedura che intende identificare e descrivere l'oggetto d'indagine, intendo affiancare un approccio di costruzione di quest'ultimo utilizzando specifiche metodologie e strumenti che ne danno una rappresentazione idiografica, che nasce quindi in connessione con i soggetti coinvolti nella ricerca. Questo significa indicare i vincoli metodologico-strumentali che danno origine al metodo d'indagine utilizzato nel percorso laboratoriale cosicché la narrazione della ricerca e le narrazioni prodotte dai partecipanti, relative all'oggetto d'indagine, possano essere intese come l'esito del potenziale euristico innescato dai vincoli strutturali della ricerca, per come è stata progettata. Per me significa allora proporre la ricerca come un testo che mostra “una tessitura di relazioni”<sup>32</sup> (tra soggetti e oggetto, contesto ecc.) di cui si offre un racconto che narra una storia specifica, dinamica e situata nell'esperienza di un piccolo gruppo di persone.

Le caratteristiche del laboratorio, delle metodologie, del gruppo di partecipanti sono anch'esse derivate da una scelta di tipo epistemologico ed etico insieme: perseguendo una conoscenza situata, densa e nata in relazione con i soggetti coinvolti, ho operato le scelte di metodo e tecnologiche che, dal mio punto di vista, meglio mi avrebbero permesso di creare nuova conoscenza sull'oggetto “formazione”. Ho scelto di preservare la complessità dell'oggetto costruendo un percorso laboratoriale in cui l'oggetto fosse avvicinato a partire dal punto di vista dei partecipanti (ho rispettato il principio di relazione<sup>33</sup>), ho dichiarato le caratteristiche del contesto in cui si situa la ricerca, fedele all'idea che “il contesto fissa il significato”<sup>34</sup> e consapevole che l'oggetto d'indagine si disvelerà e si costruirà in un certo modo proprio in relazione all'ambiente in cui si colloca la ricerca, in quanto generato dalla relazione dinamica con gli elementi (qui, i partecipanti al laboratorio *in primis*) con cui interagisce nella struttura (qui, l'esperienza fisica e simbolica del laboratorio)<sup>35</sup>.

---

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 52.

<sup>33</sup> Cfr. *Ivi*, p. 50.

<sup>34</sup> G. Bateson, *op. cit.*, pp. 30-1.

<sup>35</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 52.

Dato che ho immaginato, progettato, disposto e realizzato tale ricerca sento la necessità di esplicitare che il mio oggetto di indagine e le possibilità di accedervi erano costitutivamente connesse all'idea di conoscenza della conoscenza descritta sopra, ma soprattutto pensate come imprescindibilmente legate all'interesse di conoscere la relazione con la formazione di un specifico gruppo di partecipanti scelti: gli studenti di scienze dell'educazione. Consapevole del coinvolgimento non solo cognitivo a cui questi ultimi vengono invitati quando partecipano al laboratorio, ho tentato di presidiare l'esperienza per loro oltre che per me, sia rendendo chiari gli obiettivi della ricerca sin da principio sia tutelando la loro *privacy* sia proteggendo il loro benessere durante lo svolgimento del percorso.

Infine, avendo scelto la chiave della narrazione per raccontare l'esperienza di ricerca, mi sono resa responsabile dei mondi di significati costruiti a partire dalle narrazioni relative all'oggetto "formazione" e quindi delle conseguenze che la costruzione di tali mondi può comportare nelle vite dei partecipanti. Per questo motivo, vi sono stati momenti alternati di attività e di riflessione individuale e collettiva in incontri di condivisione, cosicché fosse possibile monitorare criticamente quanto stesse accadendo nel laboratorio e le conseguenze che venivano "esportate" all'esterno del laboratorio.

La conoscenza nata in questo percorso di ricerca dipende interamente dalla natura dell'oggetto e dalle dinamiche dialogiche e di negoziazione nate al suo interno: solo con la co-costruzione e la riorganizzazione *in itinere* dei significati e delle attività svolte, nonché con la valutazione condivisa e la restituzione in forma conversazionale e dialogata dei risultati, fortemente perseguita in questo percorso, posso considerare eticamente responsabile il mio operato.

Allo stesso modo, nel resoconto narrativo della ricerca (*narrative*) è mia intenzione rendere esplicite di volta in volta le riflessioni e le considerazioni teoriche che hanno guidato tutte le fasi della ricerca e che sono nate a seguito dell'esperienza delle sue singole fasi, e, infine, rendere condivisibili e comprensibili i linguaggi, i significati e i mondi creati nel percorso di indagine.

Per rispondere all'ultima domanda di Mortari, relativa ai presupposti politici della ricerca, ritengo che il mio elaborato sia il resoconto di un'indagine che risponde all'impegno di fornire risposte che aiutino a decidere cosa fare<sup>36</sup> quando si sia collocati in un dato contesto (nel mio caso, educativo-formativo).

Nella situazione particolare in cui mi sono situata, ritengo che investigare l'oggetto "formazione", non solo per la concezione razionale, derivante da rappresentazioni cognitive, che se ne può avere, ma per la specificità delle caratteristiche, di forma oltre che di contenuto, che deriva dall'indagine idiografica che ha coinvolto tutti i partecipanti al progetto, comporti una nuova conoscenza, che si dispone su due livelli e in due direzioni.

Ad un primo livello, si va dal basso verso l'alto, leggendo e costruendo l'oggetto "formazione" a partire da una conoscenza creata da coloro che sono i destinatari della formazione, che in questo elaborato è contemporaneamente oggetto, *medium* e fine della ricerca.

Ad un secondo livello, tale ricerca ricompono una narrazione complessa che intreccia i racconti di più narratori, e di più sguardi, sulla relazione con l'oggetto "formazione": ciò significa che la ricerca è una narrazione di narrazioni, una meta-narrazione che mentre narra i contenuti della ricerca, fa della narrazione un metodo per raccontare se stessa, rendendo la forma della ricerca approccio e metodo di ricerca insieme.

---

<sup>36</sup> Cfr. R. Rorty, *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano, 1986, p. 200.

In particolare, per coloro che hanno partecipato alla ricerca ho immaginato un percorso che consentisse di acquisire consapevolezza a proposito delle concezioni tacite, derivanti dall'intreccio di esperienze, conoscenze acquisite, emozioni, cognizioni, schemi, modelli appresi e interiorizzati, che costruiscono la loro rappresentazione dell'idea di formazione.

L'intenzione politica di questa ricerca è volta perciò alla creazione di uno spazio di costruzione di conoscenza, relativa ad un oggetto specifico, che porti a nuova consapevolezza e a nuove possibilità di riflessione e di azione nell'ambito della formazione per coloro che se ne occuperanno in futuro come impiegati in tale settore<sup>37</sup>.

Si tratta cioè di creare un'occasione di meta-formazione costruita a partire dalle biografie formative dei futuri educatori coinvolti in un'esperienza laboratoriale di indagine, di riflessione e di costruzione di conoscenza auto- e etero-rivolta. Il fine è quello di contribuire alla formazione di operatori consapevoli delle relazioni che hanno intessuto e intessono con la formazione e nei diversi contesti educativi della formazione, in cui si collocano come professionisti, protagonisti e accompagnatori insieme dei processi e delle relazioni di cui si prenderanno cura.

---

<sup>37</sup> Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

## CAPITOLO 1.

### LA POLISEMIA DELLA FORMAZIONE.

Circoscrivere il campo d'azione per pensare l'oggetto di ricerca

*“Possa colui che ha illuminato questo, illuminare anche me”*  
Professor Henry Jones Sr. – *Indiana Jones e l'ultima crociata*

La ricerca intende approfondire il tema della formazione, che costituisce l'oggetto di indagine, da una particolare angolazione, da una specifica prospettiva, che corrisponde allo sguardo, alla visione che di essa ne hanno i soggetti coinvolti nel percorso di ricerca-formazione di cui si darà conto nel prosieguo dell'elaborato.

La domanda che ha generato l'intero percorso d'indagine chiede quale sia la concezione di formazione di cui sono portatori gli studenti iscritti al corso di laurea di scienze dell'educazione, (individui che si relazionano al tema d'indagine a due livelli: come soggetti in formazione in generale e, in particolare, per professioni educative e formative).

Tale domanda non mira alla descrizione e presentazione di teorie astratte, alla verifica dei contenuti che informano le conoscenze acquisite nel percorso accademico, ma interpella e interroga gli attori della formazione (come detto, nella duplice accezione di formandi e futuri educatori e formatori) al fine di consentire l'esplorazione del tema dal punto di vista della loro esperienza personale, così da comporre – e rendere ogni individuo autore consapevole di tale composizione – cornici di senso che mostrano le immagini della formazione che concorrono a disvelare le visioni dell'educazione di cui i soggetti sono portatori.

Le ragioni di tale domanda e di tale interesse risiedono nel fatto che la formazione, come costruito fondamentale e fondante del sapere-agire pedagogico<sup>1</sup> è tema e concetto complesso, che va oltre le definizioni teoriche e le indicazioni prassiche che la determinano o la facilitano; l'indagine della ricerca-formazione non è volta alla co-costruzione di una teoria onnicomprensiva, di una visione panottica su di essa, nella consapevolezza e nella convinzione che la natura, l'ontologia, della formazione sia costitutivamente complessa, complessificante, non riducibile a definizioni valide una volta e per sempre.

La formazione è qui concepita piuttosto come una costruzione del soggetto che deriva dalla sua relazione con la realtà, quindi come una narrazione della sua relazione con il mondo, nella quale mostra la sua prospettiva sulla formazione, la sua esperienza con essa, che a sua volta diviene esperienza di formazione (sulla formazione). Esperienza formativa in quanto capace di favorire le condizioni grazie alle quali l'individuo entra in relazione con il suo contesto e si forma un'idea di esso, si costruisce un'immagine di esso e attraverso il quale continua a costruire la *sua* conoscenza del mondo.

In questa ricerca quindi la formazione si offre in un duplice senso: da un lato è oggetto di interesse, di approfondimento, di ricerca; è il tema da indagare, sarà testo da comporre (come si vedrà in seguito, quando si presenteranno le forme e le metodologie dell'indagine); dall'altro, la formazione

---

<sup>1</sup> Cfr. V. d'Agnesse, *L'irriducibile incertezza. La formazione come eccedenza*, Pensa Media, Lecce, 2012, p. 7.

si fa complemento del fare ricerca, dal momento che il percorso di indagine è anche (un) modo della conoscenza – si tratta infatti di una ricerca-formazione.

Come dichiarato nella premessa epistemica, lo sguardo costruttivista – che afferma che la realtà e la conoscenza sono organizzazioni di senso che determinano la realtà conoscibile e i modi attraverso cui è possibile costruire le conoscenze, in un circolo in cui gli elementi si costruiscono e informano ricorsivamente – accompagna questa ricerca-formazione: parafrasando Bruner, la realtà è la narrazione che si costruisce nella relazione che il soggetto costruisce in e con essa<sup>2</sup>.

Ciò che il soggetto sa è frutto delle conoscenze che crea, che organizzano e danno forma alla *sua* visione del mondo. Questo mo(n)do è il vincolo conoscitivo che egli crea per se stesso, che allo stesso tempo istituisce per lui le possibilità della sua formazione, della costruzione delle sue conoscenze.

È questo un mondo non immediato, ma frutto della relazione che il soggetto ha con esso, un mondo mediato dalle costruzioni di senso che ciascuno crea, dalle narrazioni che lo descrivono, lo raccontano e lo organizzano, disponendo le condizioni per la sua abitabilità, ma ancor prima per la sua pensabilità. Non vi è una realtà *per noi* là fuori indipendente dal nostro sguardo, dal momento che è attraverso il nostro sguardo che la conosciamo, è mediante il nostro pensiero su di essa che la comprendiamo. Allora l'essere umano “diviene problema a se stesso, quando il mondo diviene problematico, non immediato”<sup>3</sup>, così le sue azioni si fanno opache, problematiche e problematizzanti; e aggiungerei, dovrebbero divenire oggetto di messa a tema e di problematizzazione, perché la “realtà non sta né nelle cose né nella mente, ma nell'atto stesso di discuterne e di confrontarsi sul loro significato. La realtà [...] [consiste nei] significati a cui gli uomini pervengono mettendo in comune le proprie conoscenze.”<sup>4</sup>

Tale è la premessa che mi ha spinto a realizzare un percorso di ricerca e formazione per coloro che sono con quest'ultima coinvolti nelle diverse sfaccettature sopra indicate: per mettere a tema, cioè, la “formazione” in quanto contesto e oggetto della loro formazione accademica, nella convinzione che un sapere e un fare pedagogicamente responsabile si basi su un pensare e agire riflessivo, consapevole di sé come soggetto non neutro nella costruzione dell'idea di formazione di cui si è e si sarà portatori, attori e artefici.

Le teorie pedagogiche sulla formazione, le prassi educative che incarniamo non possono fondarsi solo sull'acquisizione di nozioni, di saperi astratti, intellettuali, ma sono e diventano “materia e destini, formano – appunto – le esistenze, segnandole nel tempo.”<sup>5</sup> Per questo motivo, pensando cioè che la ricerca possa offrire un'occasione di riflessione e di esplorazione delle proprie conoscenze non sempre note, ma tacite, implicite, silenti, sul tema, ed essendo io, in quanto dottoranda in “Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica” presso la Scuola di Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione, interessata al tema qui oggetto di indagine, in questo capitolo propongo di avvicinarsi alla formazione considerandola metaforicamente come un terreno semantico dal quale partire per esplorarne la polisemia, la sua dimensione metaforica e la sua portata esplicativa e formativa, appunto.

Prima di approfondire le diverse declinazioni che corrispondono ai vertici osservazionali mediante cui la formazione è illustrata e vista in questo elaborato, si vuole presentare la concezione di

---

<sup>2</sup> Cfr. J. Bruner, *La costruzione narrativa della “realtà”*, in D. N. Stern, M. Ammaniti, (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

<sup>3</sup> V. d'Agnese, *op. cit.*, p. 8.

<sup>4</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2003, pp. 150-1.

<sup>5</sup> V. d'Agnese, *op. cit.*, p. 8.



formazione a cui ci si riferisce: una descrizione che faccia da avvio condivisibile, presupposto e assunto di base, per assicurare un testo comprensibile, un punto di partenza, un codice comune che sia paradigma per ulteriori esplorazioni e riflessioni.

“Formazione” viene intesa nella sua accezione più lata, non accompagnata da qualificazioni che, specificandola, ne riducono il senso e la portata, indicando cioè contesti e modalità attraverso cui settorializzarla o applicarla in una prospettiva di efficienza e *performance*.

“Formazione” è qui infatti concepita come esperienza e processo mai finito che coinvolge ogni essere umano; come “alcunché di estrinseco e accessorio a un essere persona che la precede, ma ne è la condizione essenziale e permanente”<sup>6</sup>, come “la direzione di senso a cui si tende per tutta la vita”<sup>7</sup>, un’azione “del soggetto che, liberamente, dà forma alla propria esistenza, portando così a compimento l’*umano* che è in lui.”<sup>8</sup> Un’umanità che è sì universale perché condivisa da tutti gli uomini, ma che si può realizzare solo nella consapevolezza e nella realizzazione della “irripetibilità dell’individuo come esistenza singolare”<sup>9</sup> che crea una “complessa rete di significati che regge [tale] [...] esistenza dall’interno”<sup>10</sup> e che costituisce il mondo che il singolo può percepire e sperimentare in un dato momento: questa è la realtà che ci è dato conoscere<sup>11</sup> nell’ottica costruttivista con cui si guarda alla realtà e alla formazione in particolare.

Ed è sulla base di tali reti di significati che si costruiscono i mondi in cui il soggetto può pensarsi e abitare, assumendo una posizione e la responsabilità di quest’ultima: la formazione perciò non è da intendersi come una forma precostituita o data o raggiunta per sempre, ma come “un’apertura al continuo [oltrepassamento] [...] e alla progettualità”<sup>12</sup> della propria forma, ed è un processo che “si estende fino a coincidere con l’intero corso della vita”<sup>13</sup>.

Se la formazione è tendere infinitamente al compimento della propria umanità, per i partecipanti coinvolti nella ricerca ciò significa non solo tendere a tale compimento per sé, in una continua ricerca di tale mai definitivo risultato esistenziale, ma come (futuri) educatori significa impegnarsi a perfezionare tale umanità come fondante di tutte le ulteriori abilità da professionista dell’educazione<sup>14</sup>, presupposto relazionale che rende l’altro da sé riconoscibile come simile a sé per mezzo dell’umanità che ci accomuna, e ci pone in una postura di rispetto e di ascolto non solo per le consonanze ma anche e soprattutto per le differenze che ci caratterizzano.

“L’identità, [come] la forma, quella che ci differenzia da ogni altro uomo, non sono qualcosa che si acquisisce una volta per tutte e in cui ci si ferma, ma piuttosto ciò di cui continuamente andiamo alla ricerca”<sup>15</sup> ed è ciò che ci consente l’incontro e la connessione con l’altro da noi, dal momento che in tale incontro possiamo continuare a darci forma e possiamo contribuire, come educatori e formatori, ad accompagnare l’altro in un percorso di conoscenza, di costruzione, di formazione di se stesso, in cui, infine, la nostra funzione di educazione sarà esaurita e il soggetto sarà libero di continuare la sua formazione attraverso l’autoeducazione di sé<sup>16</sup> – laddove, con quest’ultimo

---

<sup>6</sup> V. Iori, *Presentazione*, in D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l’enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2012, p. 7.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>8</sup> D. Bruzzone, *op. cit.*, p. 95.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 111.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> Cfr. C. Rogers, *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1983, p. 91.

<sup>12</sup> D. Bruzzone, *op. cit.*, p. 121.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Cfr. D. Bruzzone, *op. cit.*, p. 116.

<sup>15</sup> R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma, 2003, p. 25.

<sup>16</sup> Cfr. D. Bruzzone, *op. cit.*, p. 124.

termine si intende l'atto di prendersi cura autenticamente e consapevolmente di se stesso, o ancora "l'attitudine e l'inclinazione a dar forma alla propria esistenza a partire da sé."<sup>17</sup>

Qui viene presentata una prospettiva che colloca la formazione in una posizione che coincide con, corrisponde a, l'intera esistenza del soggetto; da questa derivano alcune metafore di formazione come viaggio<sup>18</sup>, cammino<sup>19</sup>, come tragitto, come avventura<sup>20</sup>, come vita, appunto.

Questo è il primo gruppo di metafore, di diverse accezioni mediante cui si attraverserà il terreno della formazione: quello che in questo elaborato corrisponde all'idea di formazione come *percorso*. La seconda metafora attraverso cui sarà esplorata la formazione è quella che la declina e mette in relazione con la conoscenza in quanto *epistemologia*; successivamente, la formazione verrà investigata mediante i temi della *complessità* e dell'*identità*, in quanto modi dell'avvicinamento al tema, come tagli trasversali, sguardi sull'oggetto d'indagine.

Attraverso tali declinazioni e mediante gli approcci a queste, si vogliono presentare le immagini, i codici interpretativi, i metodi attraverso cui il tema è stato pensato – attraverso, cioè, un taglio verticale, nella profondità e specificità della relazione con i suoi interpreti –, mediante cui il percorso di ricerca-formazione è stato organizzato, coerentemente con, e in conseguenza a, la premessa epistemica della ricerca stessa.

Le diverse predicazioni della formazione sono pertanto i *foci* dai quali si progetta l'intera indagine, con la finalità di mettere al centro l'individuo e la sua relazione su e con il tema, piuttosto che il tema in sé. Perché è la molteplicità che caratterizza gli individui a generare mondi-di-significati unici: sono soggetti in formazione, ma anche giovani cittadini, che hanno attraversato esperienze biografiche personali e uniche, sono portatori di visioni e "di competenze ma anche di affetti, sentimenti, sogni e desideri"<sup>21</sup> che, complessivamente, concorrono a quel saper divenire<sup>22</sup> che completa il tradizionale trinomio del "sapere, saper fare e saper essere" che è obiettivo pedagogico della loro formazione istituzionale universitaria.

La formazione, per come viene intesa qui, ha la funzione di mettere in relazione l'individuo con i mondi-di-significati che costruisce e con i mondi-di-esperienza che ha attraversato e attraversa; nella ricerca la formazione diviene oggetto di indagine per far emergere tali mondi, e mezzo per generarli e ricostruirli affinché sia favorita la

"reciprocità di vita e cultura incarnata in una storia singolare, per la quale la cultura si attualizza in sintesi e figure originali e la vita prende e muta forma nel fuoco di una vitale dialogia di simboli, idee, immaginazioni, linguaggi, valori"<sup>23</sup>.

Da tale connubio, dall'interazione tra vita e cultura, tra affetti e cognizione, si apre lo spazio per la costruzione delle conoscenze, del "sapere [come] [...] configurazione culturale di un multiverso di senso e significato esposto all'azione interpretativa, comprendente di un soggetto [...] con una sua

---

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Cfr. M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1996.

<sup>19</sup> Cfr. D. Demetrio, *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

<sup>20</sup> Cfr. R. Massa, (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze, 1989.

<sup>21</sup> D. Bellamio, *Assunti metodologici di base e pratiche di formazione*, in D. Bellamio, (a cura di), *Adulthood. Vol. 20: metodi per la formazione*, Guerini e associati, Milano, 2004, p. 11.

<sup>22</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>23</sup> M. Pomi, *La cifra e il segno. Note su di una pedagogia fenomenologica della valutazione scolastica*, in P. Bertolini, (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze, 2004, p. 89.

storia personale e sociale”<sup>24</sup>. Un sapere che non precede il soggetto, ma che diviene conoscenza del soggetto e per azione del soggetto; un sapere che richiede che vengano inventati metodi d'intervento e di azione che non prevedano né determinino gli esiti della formazione, ma che costruiscano “occasioni connettenti, generatrici”<sup>25</sup> e generative, nell'incontro con la specificità e l'unicità che i soggetti incarnano e com-portano.

Nel caso dei soggetti protagonisti della ricerca, invitati in un percorso di indagine sul tema “formazione”, si è inteso accompagnarli alla ri-costruzione di una teoria della formazione, di una composizione della visione delle teorie e prassi educative più o meno intenzionali che riconoscono come facenti parte della loro idea ed esperienza di e con la formazione; in altre parole si chiede loro di soffermarsi a costruire una teoria pedagogica propria, attraverso la riflessione critica e il riferimento alla propria biografia formativa, partendo da una “idea di formazione *tout court*, intesa come processo di umanescenza”<sup>26</sup>, e a divenire consapevoli del proprio “modo di vedere le cose, di interpretare la realtà, di ragionare che viene a costituire il bagaglio del formatore”<sup>27</sup>.

La presente ricerca ha tensioni formative proprio perché vuole indagare

“le opinioni e le rappresentazioni connesse alla formazione, [...] i modi di vedere e di interpretare la realtà dei processi formativi, [e] può, con la sua azione di continua decostruzione e ricostruzione di senso, consentire la ricostruzione di una [...] ‘mentalità pedagogica’ e della formazione”<sup>28</sup>

più ricca, critica e consapevole.

Dalla riflessione sulla formazione, gesto del dare forma, si può indurre un'esplorazione verticale, una lettura in profondità delle forme che ogni (futuro) educatore-formatore “ha selezionato tra quelle possibili, per perimetrarsi un certo sapere, un certo modello di vita e di società, una certa tecnica”<sup>29</sup>, un certo saper fare, che è traduzione in azione, in prassi educativa, in metodologia, delle immagini, dei modelli, dei paradigmi pedagogici e degli stili formativi che guidano le sue concezioni e scelte<sup>30</sup> (attuali e future) come soggetto in formazione in ambito educativo-formativo, concezioni che consentono la lettura della propria storia di formazione personale e della propria concezione teorica e metodologica relativa alla visione pedagogica che abita e agisce.

L'adesione alla proposta laboratoriale che costituisce l'esperienza pratica, sul campo, della ricerca, richiede ai partecipanti la ricostruzione della propria concezione di formazione, in cui oggetto e soggetto sono parimenti al centro del progetto formativo<sup>31</sup> e in questa “occasione concreta di riflessione su di sé, sulla propria vita vissuta e sulla propria visione del mondo [...], la formazione diviene [...] spazio per la cura di sé”<sup>32</sup>, per l'educazione di sé.

Vi sono alcune metafore tradizionali che raccontano la formazione come gesto dello scolpire, del forgiare, dell'allevare, del coltivare, del dare alla luce, dell'illuminare, del plasmare, del modellare,

---

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 66.

<sup>25</sup> G. Varchetta, *Metodi per una formazione generativa: qualche premessa*, in D. Bellamio, (a cura di), *op. cit.*, p. 34.

<sup>26</sup> L. Formenti, *La formazione degli operatori alla relazione di cura*, in M. Castiglioni, (a cura di), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano, 2014, p. 135.

<sup>27</sup> M. G. Riva, *La “clinica della formazione” per la formazione dei formatori*, in D. Bellamio, (a cura di), *op. cit.*, p. 91.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 92.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> Cfr. *ivi*, p. 93; cfr. R. Massa, (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1992.

<sup>31</sup> Cfr. E. Biffi, *Il metodo autobiografico: da formazione a educazione dell'adulto*, in D. Bellamio, (a cura di), *op. cit.*, pp. 197-8.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 199.

dell'indirizzare, del dirigere<sup>33</sup> (gesto del regista o del direttore d'orchestra): non è obiettivo della ricerca, in generale, passare in rassegna tali metafore, né in particolare approfondirne qui i significati. Nella sezione metodologica si farà certamente ricorso ad alcune di esse per posizionarmi e per illustrare il metodo del (fare) ricerca qui adottato, così come nella sezione di analisi dei testi, la lettura e l'interpretazione di questi ultimi consentirà l'emersione delle visioni della formazione e delle pratiche educative di cui sono portatori i partecipanti, attraverso l'approfondimento delle metafore scelte da questi ultimi, ma il fine della ricerca però non è quello di ribadire il radicamento di certe immagini per raccontare l'oggetto d'interesse o individuare nuove metafore della formazione; piuttosto, attraverso la costruzione di testi, di immagini, di metafore, facilitati dal percorso di ricerca-formazione, è ampliare, allargare, approfondire, nelle diverse sfaccettature presentate dai singoli partecipanti, le loro conoscenze sulla formazione, facendo in modo che tale percorso consenta l'acquisizione di (una maggiore) consapevolezza relativa al panorama concettuale che informa le teorie sulla formazione di ognuno; l'obiettivo è quello di rendere la ricerca utile per coloro che partecipano, perché possa aprire (nuove) possibilità di comprensione sul tema e di azione, a partire dalla concezione della formazione che interpretano e secondo cui vivono. Ciò significa “[c]reare uno spazio e una relazione dai quali – e nei quali – scaturiranno i significati”<sup>34</sup> che animano le visioni dei partecipanti, che certamente non sono ancora conoscenza, ma forma del pensiero che costituisce la condizione<sup>35</sup> perché diventino conoscenza per sé e su di sé, dal momento che tali metafore, immagini, sono “rintracciabili nella nostra storia personale”<sup>36</sup>.  
Infatti,

“[a]bbiamo imparato fin dall'infanzia a fare ordine in ciò che apprendevamo, organizzandolo in forme particolari [...].  
Le metafore della conoscenza che noi possediamo creano tra loro interessanti sinergie o invece si intralciano l'una con l'altra e appesantiscono, invece di facilitarli, i nostri percorsi d'apprendimento. [...] In ogni sede di formazione sono dunque sempre presenti innumerevoli metafore, quelle del formatore e quelle dei formandi: ogni formazione [...] è un dialogo, o uno scontro, silenzioso tra metafore.”<sup>37</sup>

E tali metafore non sono neutre: sono pensieri che ordinano il nostro mondo e “influenzano [le] azioni che poi compiamo veramente”<sup>38</sup>; influenzano cioè il corso delle azioni e le scelte compiute, disponendo scenari che possono aprire o chiudere possibilità ulteriori.

Ogni sapere è un sapere contestuale, storico, prospettico, su qualcosa, e costruito in relazione alle conoscenze del soggetto che interagisce con l'oggetto di conoscenza. È questa una conoscenza parziale, situata, che fa dell'incessante interrogare la sua cifra costitutiva, nella consapevolezza che nessun sapere è definitivo, ma correlato al contesto, ai modi della sua creazione, ai modi dell'interazione con esso e alle specificità del suo interlocutore o osservatore.

---

<sup>33</sup> Cfr. D. Fabbri, *Oltre la metafora. Riflessioni sull'uso e l'abuso delle metafore nella formazione*, in D. Bellamio, (a cura di), *Metodi per la formazione*, Adulità, Guerini e associati, Milano, 2004, p. 77.

<sup>34</sup> V. d'Agnesse, *op. cit.*, p. 60.

<sup>35</sup> Cfr. D. Fabbri, *op. cit.*, p. 77.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>37</sup> D. Fabbri, *op. cit.*, p. 79.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

Obiettivo generale e trasversale della ricerca è accompagnare i suoi interlocutori (*insiders* o *outsiders* della ricerca) a

“[d]ivenire soggetti in formazione [attraverso l’avvicinamento e la sosta] [...] nel dominio di questo domandare; [poiché] agire il processo formativo nella forma dell’autoriflessione significa esplicitare questa domanda in tutta la sua apertura, radicale e talvolta spiazzante”<sup>39</sup>,

con l’auspicio che il percorso porti a visibilità la non neutralità del proprio vedere e agire, che la possa rendere oggetto di interrogazione personale, consentendo ai singoli di riconoscersi come soggetti attivi caratterizzati da un sapere e quindi da

“un vedere prospettico che determina l’inclusione/esclusione degli ‘oggetti’ che incontriamo, costituendoli come tali. [Comprendendo cioè che] [o]gni ‘descrizione’ è una costruzione dipendente da una peculiare posizione del soggetto conoscente.”<sup>40</sup>

In questo consiste il portato pedagogico più ampio e inclusivo dell’indagine; per realizzare tale obiettivo pedagogico e formativo si è ideata una ricerca-formazione che metta al centro i soggetti e consenta loro di appropriarsi della propria storia di formazione, invitandoli in un percorso, le cui caratteristiche educative e tras-formative saranno discusse nel paragrafo che segue, costruito con l’intenzione di offrire “un luogo nel quale pensare, orientare, problematizzare la forma data e quella a cui tendere momento per momento”<sup>41</sup> per se stessi come soggetti in formazione e come costruttori di percorsi di formazione ed educazione.

### *La formazione come percorso*

“Erase and rewind, ‘cause I’ve been changing my mind”  
The Cardigans – *Erase/rewind*

La prima declinazione qui proposta è quella di formazione come *percorso*: una metafora che mette in luce la dimensione spazio-temporale della formazione come stato in cui si è, l’essere in formazione, appunto, e come processo che si attraversa, un percorso in cui ci si immette.

Per quanto riguarda l’accezione di attraversamento di un processo, si può innanzitutto sottolineare che quando si intraprende un percorso si compie una scelta, si prende una decisione, che comporta una direzione, un obiettivo verso cui si è orientati, e un’esclusione di altre direzioni, di altri cammini.

Si potrebbe controbattere che la scelta non sia obbligatoriamente definitiva e per sempre, che si possano comunque trovare percorsi alternativi, deviazioni, nuovi orizzonti, ma da un punto di vista meramente temporale, per il solo fatto che, come esseri umani, siano inseriti in un flusso

---

<sup>39</sup> V. d’Agnese, *op. cit.*, p. 10.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 9.

esistenziale governato dallo scorrere del tempo, ogni scelta è *in sé* irreversibile. Pur tenendo in considerazione il fatto che si possa cambiare idea, riorganizzare l'orizzonte del proprio sguardo, tornare sui propri passi... che non significa però tornare indietro eliminandoli, bensì fare una nuova scelta, che nel caso del percorso, del cammino, vuol dire scegliere di ripercorre a ritroso il tragitto e proseguire in altri sensi.

Se questo è condivisibile rispetto all'immagine del cammino che si percorre, per quanto riguarda la formazione come percorso (a qualsiasi livello, in qualsiasi settore, per diverse finalità e con diverse aspettative) risulta ancora più visibile e tangibile: i percorsi di formazione si intraprendono, si portano a compimento, si interrompono, si riprendono, si sospendono, sono tortuosi, lunghi, brevi, oltretutto memorabili, stancanti, fruttuosi, deludenti, ecc.

Il percorso sembra da un lato essere esempio calzante per mostrare l'irreversibilità della formazione (come organizzazione di scelte e sensi); dall'altro la decisione, la scelta, la selezione, l'esclusione, la rinuncia, il rifiuto sono declinazioni attraverso le quali può essere descritta la formazione come percorso. E ancora, la formazione può essere rischio, dubbio, ignoto, perdita, fallimento, traguardo: modi dell'essere in un percorso, modi dell'essere in relazione nel contesto, stati di valutazione dell'evento, del fenomeno.

Quello che sembra però trasversale caratteristica della formazione è l'incertezza, la mancanza di una scelta certa, corretta, giusta: la formazione, nella sua prima accezione di *percorso*, individua quegli aspetti di ideazione, di pianificazione propria della progettazione formativa, e contemporaneamente gli aspetti di non prevedibilità, di attesa, di *insecuritas*<sup>42</sup>, di riorganizzazione, di perenne stato di "corso d'opera" che caratterizza l'essere in formazione (come formatore e formando).

Stare nel percorso significa allora essere costantemente in ricerca del senso, inteso concretamente e letteralmente come direzione da seguire nel cammino, e metaforicamente come attribuzione di significati per l'esperienza; percorrere vuol dire anche errare, nell'accezione di erranza e di errore, e muoversi attraverso le sfumature, le polarità e le dicotomie che la formazione in senso lato può offrire, tracciando tra queste il proprio percorso, organizzandolo sempre provvisoriamente e mappandolo, tenendone traccia nella memoria e *diventando* quel percorso.

La formazione in cui ci si muove costruisce un percorso attraverso l'apprendimento e la disperazione, il desiderio e la confusione, la possibilità e il condizionamento, la speranza e il diritto, tra essere e fare, tra promessa e minaccia, tra fiducia e autoritarismo, tra responsabilità e seduzione, tra emancipazione e imitazione. Declinazioni che, tutte insieme, raccontano il principio regolativo della formazione in un'epoca di complessità come quella in cui viviamo: il principio di insicurezza<sup>43</sup> che è principio organizzazionale della relazione con la realtà.

Ma, ricordano Benasayag e Schmit, accompagnare l'individuo, il formando nel suo percorso di umanescenza, significa "invitare [...] a intraprendere con impegno un determinato cammino: quello della promessa"<sup>44</sup> di "un mondo di desiderio, di pensiero, di creazione [...] in grado di sviluppare dei legami e di comporre la vita"<sup>45</sup>, impegnandosi "con lui su di un cammino comune di cui conosciamo forse alcuni elementi, ma di cui ignoriamo (accettiamo di ignorare) [noi come lui] la

---

<sup>42</sup> Cfr. L. Caronia, *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

<sup>43</sup> Cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2005, p. 29.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 63.

direzione e il percorso.”<sup>46</sup> Ed è precisamente in questo riconoscimento di limiti, di vincoli d’azione, che prende avvio un’educazione responsabile e un’educabilità consapevole<sup>47</sup>, una formazione emancipatrice, che rende l’individuo libero di esplorare poiché vede, comprende e considera i suoi legami, obblighi e limiti<sup>48</sup>; perché, come si diceva sopra, si *diviene* il proprio *percorso*, perché “[s]iamo, profondamente, le situazioni nelle quali viviamo.”<sup>49</sup>

Ciò comporterà un’attenzione al valore dell’accompagnamento, dal momento che in sé, si è detto, il percorso è incerto, tracciato nell’*insecuritas*, in uno spazio di non-sapere<sup>50</sup> in cui è possibile orientarsi e tendere verso, ma non è possibile avere, né disporre di, un “sapere che esista *a priori*, [...] che [invece] emergerà in un modo o nell’altro nel corso della ricerca comune di una direzione da seguire.”<sup>51</sup>

Il sapere, in questo caso, è un itinerario del pensiero e un pensare itinerante<sup>52</sup>, nel mentre del fare e farsi del percorso; ed è nelle plurime forme attraverso cui vengono pensati e descritti tali percorsi del sapere, percorsi di pensieri e sensi, che la conoscenza avviene, nel segno di una organizzazione e una “riorganizzazione [...] delle modalità e dei processi [...], delle scelte e dei significati dei propri percorsi, [...] delle visioni di realtà che ne derivano; il percorso che ne nasce è pertanto di tipo auto-formativo”<sup>53</sup>.

Il percorso, incerto, provvisorio, costantemente diveniente, è un cammino di sapere, di conoscenza che la istituisce come letture di significato, interpretazioni, versioni dell’esperienza di attraversamento e di costruzione del percorso che si rende visibile solo nel gesto del ripercorrimiento, dello sguardo retrospettico, che ri-costruisce i passi e i pensieri che hanno dato avvio alle azioni e al movimento verso una direzione piuttosto che un’altra.

La formazione come percorso è metafora della prassi di ricerca stessa: è una pratica performativa che costruisce “visioni del mondo [...] costruite da soggetti-in-situazione”<sup>54</sup>, come si è accennato precedentemente.

In ciò consiste l’*insecuritas* del percorso e del procedere formativo (ed autoformativo): essa è qualità del sapere-agire pedagogico, un sapere che si costruisce nel fare, e che non si oppone a questo, che compone una conoscenza che si fa sempre punto di ricominciamento del cammino, che si legittima non nella sua oggettività o esistenza precedente al, e al di là del, suo interlocutore-osservatore-costruttore, ma nel mostrare, con trasparenza epistemica, la visibilità del percorso e la ripercorribilità della sua costituzione<sup>55</sup> come criterio di verificabilità e credibilità della conoscenza stessa. Un percorso che, come si vedrà nei capitoli successivi, prenderà le forme di un resoconto, di narrazione come forma possibile della conoscenza in ambito pedagogico e nel campo delle scienze umane; un percorso che si trasforma in un’ulteriore metafora, quella di mappa<sup>56</sup>, come modo di

---

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>47</sup> Cfr. *ivi*, p. 97.

<sup>48</sup> Cfr. *ivi*, p. 101.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 106.

<sup>50</sup> Cfr. *ivi*, p. 121.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 122, enfasi nell’originale.

<sup>52</sup> Cfr. E. Mancino, (a cura di), *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano, 2014, p. 43.

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 77

<sup>54</sup> L. Caronia, *op. cit.*, p. 31.

<sup>55</sup> Cfr. *ivi*, p. 33.

<sup>56</sup> A tale metafora sarà dedicato ampio spazio nei capitoli che compongono la sezione centrale dell’elaborato, relativi all’epistemologia e alla metodologia della ricerca, quando verrà utilizzata per descrivere l’immagine attraverso cui è stato costruito il percorso laboratoriale e come metafora attraverso cui il sapere sulla formazione è stato tradotto in un terreno compositivo che racconta tale tema dalla prospettiva di ogni partecipante all’esperienza formativa.

illustrare sia i contenuti del percorso – il cosa della conoscenza nelle tappe segnate sulla mappa – sia i modi attraverso cui si è costruita e ricercata la conoscenza a cui si è data forma – il come del sapere, che un’epistemologia descrive e designa, e grazie alla quale, ricorsivamente, sarà possibile, per ogni partecipante alla ricerca, risalire al paradigma a cui si riferisce per costruire le sue teorie sulla formazione e per rintracciare i modelli educativi e le correlate prassi attraverso cui si relaziona con la realtà (educativo-formativa) per problematizzarla, interrogarla e renderla oggetto della sua comprensione, ovvero nuova, ulteriore conoscenza sul tema.

Così, l’accento su questa declinazione di formazione vuole sottolineare come, nella ricerca in ambito educativo e formativo, oltretutto sulle conoscenze come contenuto – che come si è visto dipendono dal soggetto, dal contesto, dalla dimensione storico-sociale-culturale in cui la relazione tra questi si realizza –, il *focus* possa e debba essere orientato sul *modo* della costruzione delle conoscenze, rendendo questo “come” un possibile modello che arricchisce le conoscenze prassiche in ambito pedagogico<sup>57</sup>.

### *La formazione come epistemologia*

La formazione, si è detto, è un percorso, e come tale descrive e organizza uno spazio, un campo costituito da possibilità quando, mediante le scelte e il ritorno riflessivo e consapevole su di esse, non si è più “intrappolati in una direzione di comportamento, ma [si intravede] [...] un campo di scelte, una molteplicità di ‘futuri possibili’”<sup>58</sup>. Uno sguardo aperto, che sappia cioè superare l’idea di una visione esaustiva che nasce da un punto di osservazione del fenomeno che pretenda di essere completo, onnivedente e onnisciente; uno sguardo sulle esperienze, e un pensiero che da questo origina, che diviene “un’attribuzione di senso progettuale mai conclusa”<sup>59</sup>, in continua costruzione, in continua formazione.

Tale campo di esperienze, che nasce dalla formulazione di scelte, dall’adozione di sguardi e dalla costruzione di pensieri e di azioni, è “lo spazio di costruzione nel quale è prodotta la conoscenza, il livello delle scelte preliminari che indirizzano un progetto, un intervento, una ricerca”; in altre parole “il terreno nel quale l’operatività prende forma”<sup>60</sup>, il livello che definisce i modi attraverso cui si persegue, o meglio si costruisce, la conoscenza.

Questo è il livello dell’*epistemologia* – che nel caso della ricerca qui presentata corrisponderà alla definizione della forma scelta per rispondere alla domanda sull’oggetto d’interesse (forma che verrà approfondita e argomentata nel capitolo successivo) – e comprende i riferimenti teorici che concorrono a formulare le scelte di metodo, di metodologie e strumenti, per la creazione del percorso di ricerca-formazione (temi, questi, che costituiscono il *focus* della sezione centrale dell’elaborato, relativa, appunto, all’epistemologia e alla metodologia del percorso).

L’esperienza di ricerca allora diviene anche formativa quando ne sottolineiamo l’aspetto di approfondimento epistemologico che favorisce la possibilità di vedere la propria epistemologia sull’oggetto di interesse e avviare un confronto con quelle altrui; quando consenta di vedere la relazione tra la propria epistemologia e il mondo che questa costruisce, produce, inteso, nel caso dei protagonisti della ricerca, come modello di (future) azioni basato sulla visione della formazione e

<sup>57</sup> Cfr. L. Caronia, *op. cit.*, p. 38.

<sup>58</sup> M. G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1977, p. 57.

<sup>59</sup> V. d’Agnese, *op. cit.*, p. 54.

<sup>60</sup> *Ibidem*.



delle prassi educative di cui sono portatori e costruttori, che consente loro di riconoscere le differenze tra visioni che derivano dalla propria epistemologia (come visione-del-mondo) che li collocano, posizionano rispetto alla realtà<sup>61</sup> e ai mondi-di-significati di cui quest'ultima viene investita e da cui viene costruita e dotata di senso.

Nel caso di questa ricerca infatti l'approccio

“si realizza dispiegandosi in un insieme di relazioni costruttive che producono ricorsivamente quei prodotti che sono gli ‘oggetti’ della conoscenza, gli ambiti di realtà, secondo una sequenza che non è quella lineare, ma che costituisce un circolo ricorsivo”<sup>62</sup>

dal quale è possibile portare a visibilità l'ontologia della formazione (cos'è la formazione per il soggetto, qual è la sua natura?) e la sua epistemologia.

Come si è detto all'inizio, la ricerca intende individuare le immagini, le metafore della formazione di cui sono portatori i protagonisti della ricerca-formativa; oltre a quelle sopracitate, ci ricorda Visalberghi in una breve e parziale rassegna<sup>63</sup>, esistono l'idea plutarca di legno da accendere, che viene contrapposta al vaso da riempire, oppure la testa ben fatta piuttosto che ben piena di Montaigne – immagine ripresa poi da Morin. Conoscere tali e altre immagini, esito estetico e prodotto culturale, significa accedere alla traduzione in metafora dell'epistemologia della conoscenza relativa al tema d'indagine: intravedere la visione del singolo su di esso.

Una domanda che potrebbe essere posta a questo punto, capace di rovesciare la relazione tra oggetto e epistemologia della conoscenza di esso, potrebbe essere: se si sceglie la formazione come costruito cardine delle scienze pedagogiche, non è il termine stesso foriero di pensieri in merito all'ontologia di ciò che rappresenta e in relazione alla postura epistemologica in tali scienze?

“Vi è nel termine formazione un richiamo alla costruzione, alla strutturazione, alla composizione della dimensione esistenziale, [...] sia nel suo significato passivo (essere formato), sia in quello riflessivo (formarsi).

Nel suo significato non specialistico, che deriva da un uso estensivo generalizzato del termine quando si riferisce all'acquisizione degli elementi fondamentali di un ambito culturale (formazione politica, formazione umanistica) o di un modello dato (formazione del soldato, formazione del cittadino), formazione è una dizione più generale di educazione, che ne costituisce solo una parte. In questo trovando coerenza con la denominazione delle facoltà universitarie, che hanno soppiantato i vecchi Magisteri, di Scienze della Formazione, che ricomprendono al loro interno, e quindi come parte di un tutto, i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione.”<sup>64</sup>

Scegliendo la dizione di formazione si dichiara di aver scelto di considerare la complessità della teoria-prassi pedagogica, cercando di comprendere in e con questo termine, nell'eccedenza del termine scelto, l'area ontologica e prassica specifica dell'educazione, in quanto oggetto di

---

<sup>61</sup> Cfr. *ivi*, p. 55.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>63</sup> Cfr. A. Visalberghi, *Conoscere per educare*, in R. Gatti, V. Gherardi, (a cura di), *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, Carocci, Roma, 1998.

<sup>64</sup> R. Massa, (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, p. 44.

conoscenza e di riflessione epistemologica che necessita di una collocazione nella teorizzazione pedagogica che ogni soggetto incarna e realizza nelle sue pratiche.

“Formazione” come “umanescenza”, cioè, ricomprende necessariamente e sussume in sé l’idea di educazione, se con questo termine intendiamo quelle prassi variamente intenzionali, strutturate, formali e formalizzate<sup>65</sup> attraverso cui si progettano e istituiscono esperienze (educative, appunto) per l’altro (o per sé, nel caso dell’autoeducazione) che danno forma a, e che posizionano, ogni soggetto coinvolto in tali esperienze come autore e responsabile delle relazioni e del contesto in cui queste si danno.

L’educazione si posiziona, cioè, rispetto alla formazione come condizione necessaria ma non sufficiente<sup>66</sup>, perché “lavora sulle premesse e le condizioni che rendono possibile la formazione [...] [anche se quest’ultima] avviene anche al di là dell’esperienza educativa e prosegue ben oltre l’educazione stessa.”<sup>67</sup> L’educazione è l’elemento intenzionale, strutturato, progettato della formazione, laddove la formazione la comprende e ne è esito, insieme a tutto ciò che è oltre e altrove, nelle diverse occasioni esperienziali ed eventi esistenziali che la teorizzazione pedagogica e la progettazione educativa non possono né dovrebbero prevedere, predisporre, favorire o ostacolare. Per tale ragione si chiede, nella ricerca, quale sia l’idea, la concezione di formazione che i partecipanti sentono corrispondere alla loro, nella quale sarà possibile rintracciare poi le configurazioni di senso e le teorie che descrivono l’intenzionalità educativa e prassica che, come futuri professionisti dell’educazione e della formazione, potrebbero comportare nei loro pensieri e nelle loro azioni.

Nella loro ricognizione sul tema formazione, quindi, potranno portare a visibilità le dimensioni educative che hanno conosciuto, attraversato, immaginato nella loro esperienza di soggetti in formazione e metterle in connessione, in dialogo, a confronto con il complesso, sfaccettato costruito di “formazione”. Perché ogni visione comporta implicazioni, aspetti impliciti che danno forma a configurazioni di senso, e la formazione che si è vissuta diviene esperienza quando diviene oggetto di riflessività, oggetto di meta-analisi, di indagine, di approfondimento, di scandaglio ontologico ed epistemologico.

Secondo Bateson infatti le lenti della riflessione epistemologica ed ontologica sono interconnesse e inscindibili per l’emersione della visione di cui si è portatori e per la presa di consapevolezza relativa ad essa; egli afferma infatti che

“ontologia ed epistemologia non possono essere separate. Le sue [dell’individuo] convinzioni (di solito inconsce) sul mondo che lo circonda determineranno il suo modo di vederlo e di agirvi, e questo suo modo di sentire e di agire determinerà le sue convinzioni sulla natura del mondo.

L’uomo vivente è quindi imprigionato in una trama di premesse epistemologiche e ontologiche che, a prescindere dalla loro verità o falsità ultima, assumono per lui carattere di parziale autoconvalida.”<sup>68</sup>

La condizione di “imprigionato” va intesa come *status* inevitabile, non come condizione di privazione di libertà o di possibilità: questa condizione è la situazione che costruisce le effettive

---

<sup>65</sup> Cfr. S. Tramma, *L’educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma, 2008.

<sup>66</sup> Cfr. A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 194.

<sup>67</sup> D. Bruzzone, *op. cit.*, p. 123.

<sup>68</sup> G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente (24esima edizione)*, Adelphi, 2007, p. 362.

possibilità del soggetto di essere in relazione con il mondo e di conoscere se stesso come essere conoscente.

Ciò significa, nel caso della presente ricerca, che l'immagine della mappa, scelta come metafora organizzativa e facilitatrice del percorso, viene assunta come premessa e rappresentazione dell'epistemologia della ricerca e della conoscenza che essa persegue e intende costruire. Infatti la mappa, che come vedremo, sarà tessuto sul quale verranno rappresentati i territori della formazione (cfr. cap. 3), è lo spazio entro i cui confini si danno le condizioni della conoscibilità sul tema d'indagine; il soggetto, autore di tale mappa, potrà rintracciare se stesso e posizionarsi in essa, rivelando(si) portatore di un'epistemologia che segna bordi, che ordina, organizza, esclude, include, seleziona i contenuti e le forme della conoscenza.

Tale mappa, che guida e tiene traccia del percorso, è così la matrice che struttura la composizione del sapere sull'oggetto: è lo schema che traduce in una composizione organizzata la relazione con la formazione che il soggetto rende disponibile a se stesso tramite la sua concezione ontologica ed epistemologica di essa. Provvisoria, in divenire, contemporaneamente ricostruttiva e progettante.

### *Formazione, complessità e identità*

La declinazione di formazione come epistemologia ha mostrato che lo sguardo non è innocente, che le immagini non sono configurazioni che l'individuo riceve, ma sono costruzioni di senso che egli intesse dialogando nell'incontro con tali configurazioni.

Ciò significa, in quest'ottica, che un oggetto, un evento, un fenomeno, un'immagine non sono costrutti neutri che offrono sapere, ma piuttosto sono contesti di costruzione di *un* sapere che, come affermato nel precedente paragrafo, nasce da una torsione epistemologica<sup>69</sup> la quale, in un'ottica di complessità – paradigma che informa e legge la nostra condizione umana e globale qui assunto come cornice di senso e di orientamento – diviene il modo della conoscenza possibile in un'area del sapere ipercomplessa come è quella del pedagogico<sup>70</sup>.

Si assume la complessità a struttura e oggetto del sapere-agire pedagogico; ciò vuol dire che la formazione come costrutto viene pensata, studiata, interrogata, osservata entro tale cornice, che la comprende e la caratterizza; la pedagogia, osservata secondo i criteri del paradigma della complessità, è un sapere che sonda se stesso, senza affidarsi a metodi prescritti e definitivi, ma pensati contestualmente<sup>71</sup>, corrispondentemente alle specificità indagate all'interno della vastità e complessità del sapere pedagogico stesso.

Pensare (nel)la complessità come con-testo del sapere e fare pedagogico significa volgersi alla formazione con un vertice osservazionale epistemologicamente connotato; significa pensare quest'ultima come "incarnazione" della complessità che è oggetto, forma organizzativa e paradigma della pedagogia. E nelle prassi educative, la formazione, per come è stata appena declinata, diviene proprietà emergente del teorizzare e del fare pedagogico.

---

<sup>69</sup> Cfr. F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 37.

<sup>70</sup> Cfr. F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità ed educazione oggi*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, (a cura di), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003, p. 144.

<sup>71</sup> Cfr. *ibidem*.

La complessità come forma simbolica e materiale che organizza il reale, non solo, come detto sopra, convoca all'assunzione di uno sguardo epistemologico verso l'oggetto "formazione", ma ne diviene principio strutturante per la sua realizzazione<sup>72</sup>.

Ancora, la complessità è metafora della formazione dell'individuo dal momento che quest'ultima non può più avvalersi di percorsi di apprendimento e istruzione prestabiliti, di formazioni professionalizzanti e concrete, ma deve ripensarsi come metodo e non come aggregato di contenuti trasmissibili; se la formazione viene configurandosi come processo complesso, mai finito, provvisorio, dipendente dalle contingenze storico-sociali-economiche, allora la pedagogia come scienza della formazione deve dotarsi e dotare il soggetto di un metodo per procedere nella costruzione delle conoscenze, per apprendere non nozioni e contenuti, ma per apprendere ad apprendere: dotarsi, cioè di un metodo, di un modo di percorrenza, di relazione, di interrogazione, di formazione, appunto, di sé come soggetto che interagisce nella complessità del reale, trasformandolo in conoscenza. Per questo motivo, si è detto nel paragrafo precedente, la formazione è epistemologia: della conoscenza, della ricerca, della formazione stessa.

La pedagogia, in un'ottica di complessità, deve accompagnare il soggetto alla costruzione di una consapevolezza di sé come costruttore e autore del sapere: una coscienza epistemologica che assume la formazione come percorso, come postura e come direzione di senso, orientamento<sup>73</sup> nella costruzione di sé, nel percorso di "umanescenza" mai finito che l'essere umano è.

La complessità si può dunque definire come assunto della (possibilità di) formazione: paradigma, struttura organizzativa, epistemologia, metodo, contesto, *forma mentis* e fine educativo. La complessità è condizione dell'uomo, del suo essere-nel-mondo e del suo modo di starci<sup>74</sup>; condizione in cui è immerso, che lo regola, che lo vincola e costruisce le possibilità del suo essere: in altre parole, concorre alla costruzione della sua identità, che non è stato raggiunto e permanente, ma "progetto e costruzione, vocazione e traguardo, non condizione ontologica"<sup>75</sup>.

La conoscenza, nella prospettiva del paradigma della complessità, è un sapere che si trasforma in oggetto di costante interrogazione e che diviene meta-conoscenza, consapevolezza che la conoscenza è tale solo se osservata, interpretata, e se viene intesa come costruzione di senso dipendente dallo specifico osservatore-interprete che è quella conoscenza, e non che *possiede* la conoscenza. Una conoscenza fondata sul principio del costante procedere, dell'apertura come metodo e orientamento del fare ricerca<sup>76</sup>.

La complessità come orientamento del sapere pedagogico consente di tenere attivo il rivolgimento verso il passato, l'attenzione all'articolazione del presente e la proiezione verso il futuro; tenere insieme cioè non solo l'essere dell'individuo, ma anche i modi e le possibilità del (suo) divenire: "[l]a nostra conoscenza del mondo vivente, [cioè,] come tutte le altre conoscenze umane, è sempre provvisoria, condizionata dalla storia. È formata dalla necessità sia di interpretare sia di cambiare il mondo."<sup>77</sup> La formazione in questo senso è tras-formazione, perché dà forma a un pensiero che costruisce sensi, interpretante, ricostruttivo, ma anche educante e progettante, che procede con passo abducente verso conoscenze indiziarie fatte di provvisorietà, interdipendenti dalla relazione

---

<sup>72</sup> Cfr. F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, (a cura di), *op. cit.*, pp. 136-7.

<sup>73</sup> Cfr. *ivi*, p. 137.

<sup>74</sup> Cfr. *ivi*, p. 136 e *ibidem*.

<sup>75</sup> Cfr. *ivi*, p. 135.

<sup>76</sup> Cfr. *ivi*, p. 131.

<sup>77</sup> S. Rose, *Linee di vita*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, (a cura di), *op. cit.*, p. 53.

del soggetto con il contesto, dalle reti di connessioni reali e simboliche tra essi e in cui questi si trovano, collocano, divengono, si trasformano in direzioni e forme ulteriori.

La riflessione sulla formazione, nucleo del pedagogico, si fa perciò incerta e tensionale: nell'apertura all'indeterminabile, che si autodetermina, sta lo statuto scientifico della pedagogia<sup>78</sup>, la dimensione che la caratterizza come spazio di conoscenza, di sapere.

A sua volta, la dimensione propriamente pedagogica della formazione risiede nella "determinazione di un luogo nel quale pensare, orientare, problematizzare la forma data e quella a cui tendere"<sup>79</sup>: per questo motivo, la domanda di ricerca e la conseguente progettazione di un laboratorio di ricerca-formazione sono state pensate come metodo e luogo che potessero offrire le condizioni per portare a tema e a criticità il tema "formazione"; per costruire un percorso di coscienza epistemologica e quindi pedagogica per coloro che si occupano del tema di ricerca, come persone in formazione e come futuri suoi professionisti.

Questo è l'obiettivo della ricerca per coloro che ne sono direttamente coinvolti; il senso della ricerca è quello di ritagliare uno spazio, un tempo, intessere le condizioni, cosicché, di concerto, compongano un dispositivo di formazione in cui il soggetto possa pensare le sue possibilità, ovvero le forme attraverso cui si relaziona con l'altro da sé, ma anche con se stesso, volto all'articolazione, all'architettura di cornici di senso che facciano da mappa per orientarsi e costruire saperi per sé e a partire da sé.

L'ontologia della pedagogia in questo senso va convergendo verso la riflessione epistemologica che su di essa fanno gli individui, influenzati dalle caratteristiche e dalle interpretazioni della loro relazione esperienziale<sup>80</sup> che indicano come pedagogicamente connotata e connotabile.

Ciò significa per l'individuo ricomprendersi come s-oggetto di conoscenza, soggetto alle condizioni di educabilità che il contesto gli offre e che lui sa riconoscere e costruire per sé: il laboratorio narrativo che verrà descritto nella sezione centrale dell'elaborato è stato pensato come luogo in cui realizzare le possibilità e le condizioni che favoriscano la riflessività e l'auto-riflessione su di sé come *identità conoscente*, *identità da conoscere* e *riconoscere*, *identità da costruire*.

Il soggetto è espressione di queste tre identità (tre tra molteplici), che incarna diacronicamente e sincronicamente: l'identità conoscente come modo della relazione con l'altro da sé, modo di procedere in essa e volto alla costruzione di conoscenze, identità da ri-conoscere in un "racconto capace di descriverci, una storia che noi stessi possiamo richiamare alla mente quando ne abbiamo bisogno, che possiamo raccontare"<sup>81</sup> a noi stessi e agli altri; infine, un'identità da costruire che, in quanto racconto, può essere sempre riorganizzata, cambiata, ampliata, modificata, nel tempo e per intervento del pensiero autobiografico che ripresenta i contenuti e favorisce immagini, presentazioni e progetti di sé che contribuiscono a costruire un'identità sempre rinnovantesi, dinamica e *in fieri*, nella consapevolezza di ciò che il soggetto vede in se stesso come caratteristiche e potenzialità, e di ciò che egli desidera e verso cui tende, come progetto di sé<sup>82</sup>. È il riconoscimento di un sé passato, presente e ideale e pensato nel futuro, futuribile, che consente al soggetto di concepirsi come attivo, autore di pensieri e agente, costruttore del proprio percorso e del proprio sapere, entrambi

---

<sup>78</sup> Cfr. V. d'Agnesse, *op. cit.*, p. 9.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

<sup>80</sup> Cfr. M. G. Riva, *Studio "clinico" sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 21.

<sup>81</sup> M. Dallari, *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini Studio, Milano, 2000, pp. 124-5.

<sup>82</sup> Cfr. M. Dallari, *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 126-7.

irreversibili perché costruiti nel *tempo-che-siamo*, nelle scelte che facciamo e nelle decisioni che prendiamo; è questa una competenza, un saper fare e un sapere che nasce dalla prassi, una *epistemologia della pratica* (cfr. cap. 4) che si fonda sullo sguardo volto alle pratiche, all'esperienza, proprio del professionista della relazione, quale è il professionista della formazione e dell'educazione. Infatti, tramite una ricostruzione siffatta del proprio agire è possibile condurre, o almeno facilitare e mirare, a sviluppare una teorizzazione dei processi che mette al centro il formatore e l'educatore come ricercatore, che vede il proprio procedere nel suo farsi e lo può trasformare in teorizzazione prassica a posteriori, vedendone le tracce, ad azioni compiute, ricordate, riorganizzate in una narrazione che è donazione e costruzione di senso. Questo è il primo livello di analisi, favorito da un atto di riflessività, riguardante la propria azione relazionale ed educativa; il secondo livello è quello di rendere tale conoscenza, facilitata dalla riflessione<sup>83</sup>, a sua volta, oggetto di riflessione, rendendo se stessi oggetto di indagine, come *identità pensante, agente, narrante riflessiva*.

*Identità che costruisce il profilo del proprio sapere e che (si) costruisce*, quindi.

L'identità che costruisce conoscenze dà forma a un sapere sincronico al soggetto, che ha senso per lui, per stabilire il senso delle sue relazioni con gli oggetti di conoscenze, con l'altro da sé e con se stesso. È un sapere connotativo, che insieme a quello diacronico, denotativo, argomentante e argomentativo, costituisce la sua conoscenza<sup>84</sup>, il suo sapere generale e puntuale, paradigmatico e particolare, la quantità e la qualità delle sue possibilità di comprendere la realtà e se stesso in essa. Il sapere di un soggetto cioè si costituisce nell'incontro e intreccio, organizzato dal soggetto stesso, tra cultura di riferimento ed elaborazione personale, critica e individuale di essa; il sapere di un individuo è allora il modo della relazione con il contesto e il grado e la qualità della consapevolezza attraverso cui costruisce tale relazione e la interpreta: è relazione con l'attuale e contemporaneamente con il possibile delle condizioni in cui esiste.

Sostiene Dallari in proposito che è

“sempre all'interno delle pratiche sociali che si realizza la dialettica fra le dimensioni di invenzione e convenzione [...] [ed è questa che] consente di scoprire e inventare la conoscenza, di adattarla a sé e di assumerla criticamente e selettivamente, anche se pur sempre a partire da un universo simbolico e paradigmatico già consolidato e condiviso.”<sup>85</sup>

La conoscenza è in questo senso, esito di pensiero attivo e agente, pensiero in azione, teorico e prassico a proposito di un oggetto, di un evento, di un fenomeno (a partire dalla relazione con essi). È un sapere non indipendente dall'individuo, ma che è segno di trasformazione in due sensi: da un lato, la conoscenza non può darsi come dato culturale a sé ma diviene esperienza in quanto attraversata dal soggetto; dall'altro, il soggetto in questo attraversamento si trasforma: la conoscenza, cioè, ha conseguenze<sup>86</sup> su una struttura, su un'architettura di pensiero, su un *pattern* di azioni, sulla mappa dei saperi dell'individuo. Il sapere così inteso “si trasforma in una parte di noi, diventa un tassello del mosaico della nostra identità culturale e personale. Il che contribuisce al

---

<sup>83</sup> Cfr. L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009.

<sup>84</sup> Cfr. M. Dallari, *op. cit.*, 1990, pp. 44 e seguenti.

<sup>85</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2000, p. 155.

<sup>86</sup> Cfr. V. d'Agnese, *op. cit.*, p. 82.

continuo ‘farsi’ dei paradigmi antropologico-culturali delle rappresentazioni collettive”<sup>87</sup> con le quali il soggetto stesso si relaziona ed entra in contatto per dar forma al proprio sapere, ad un sapere autentico che lo tras-forma, irreversibilmente, perché è l’esperienza di e con la conoscenza che modifica le possibilità della costruzione di quest’ultima. Nel caso della ricerca-formazione presentata in questo elaborato, che è esperienza di avvicinamento, riflessione e costruzione di conoscenze intorno al tema d’indagine, significa tras-formare il percorso laboratoriale in un’esplorazione epistemologica che diviene possibilità di riflessione teorico-prassica e costruzione di sapere pedagogico sulla formazione e sull’educazione, a partire da sé.

### *Formazione e scienze dell’educazione*

Per dare avvio a quest’ultimo paragrafo e per raccontare con una metafora come i termini che vengono citati nel titolo siano connessi nel testo che segue, mi concedo una nota tratta dalla mia esperienza personale, un’introduzione autobiografica relativa al mio rapporto con i contesti di formazione.

Mi è capitato negli ultimi anni, collaborando come cultrice di materia e come conduttrice di seminari, di accedere alle aule in cui si svolgono le lezioni del corso di laurea di Scienze dell’Educazione presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca; queste, per adeguamento alle norme nazionali ed europee sulla sicurezza, presentano sedie e tavoli saldamente inchiodati e avvitati al pavimento, organizzati in file parallele che si alternano a corridoi laterali disposti come navate, attraversate da corridoi ortogonali che consentono il passaggio degli studenti in un flusso ordinato di ingresso e uscita dall’aula.

Tavoli e sedili sono disposti in maniera tale che l’attenzione visiva sia necessariamente rivolta alla cattedra, dietro la quale è saldata alla parete una lavagna di ardesia e appeso un telo bianco per la proiezione di audiovisivi: lo sguardo di tutti i presenti è spinto, come in un disegno che rispetta le linee di fuga di uno studio sulla prospettiva, verso la cattedra e la persona che si muove o si siede tra essa e la lavagna. Quando l’aula è molto grande, pensata per un numero superiore ai 200 utenti, allora i posti a sedere sono disposti come in un anfiteatro, a digradare dall’alto verso il basso, cosicché la lezione sia visibile da ogni fila, come in un cinema. E per assicurarsi che la lezione sia udita, il docente è dotato anche di un microfono affinché la sua voce sia diffusa attraverso gli altoparlanti dell’aula.

Nelle occasioni in cui sono entrata in aule di questo tipo e per tenere lezioni seminariali mi sono adeguata al contesto e mi sono variamente posizionata intorno alla cattedra, sedendomi dietro di essa, sopra di essa o semplicemente appoggiandomi ad essa per rimanere quasi in piedi. Quando in aula erano presenti tutti i frequentanti (circa 150-200 almeno) ho anche fatto ricorso all’uso del microfono.

Quando, negli ultimi due anni, mi sono trovata a condurre due laboratori con un numero di partecipanti che, al suo massimo di presenze, non ha mai superato i 20 studenti, le attività si sono svolte in aule con una capienza massima di 40-50 utenti, in cui tavoli e sedie sono assicurati al pavimento come nell’aula descritta precedentemente e, seppur possibile, non ho mai utilizzato microfoni o altri strumenti di amplificazione della mia voce. In questa seconda situazione ho sempre usato la cattedra come sedia e, se ho usato sedie, le ho posizionate accanto o davanti alla

---

<sup>87</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2000, p. 162.

cattedra, che era, per di più, tavolo di lavoro dei partecipanti così come tutte le sedie erano a loro disposizione per svolgere le diverse attività.

Mi sono dilungata nella descrizione di questi due differenti contesti di formazione per condividere un'intuizione che riguarda la mia concezione tacita degli spazi deputati alla formazione che tradisce una postura pedagogica rispetto alle dimensioni fisiche, materiali, disciplinari e procedurali del fare formazione di cui sono portatrice, interprete e responsabile, che è divenuta visibile per me, in occasione di un confronto tra le due situazioni formative nei due diversi contesti descritti.

È accaduto infatti che in occasione delle attività laboratoriali mi sia trovata "spontaneamente" a porgere le mie scuse ai presenti per l'organizzazione dei materiali nell'aula, per la sua struttura e per la fissità degli arredi che li avrebbero costretti a sedersi "come in una normale aula di lezione" e perciò la mia esortazione, o almeno il mio invito, è stata quella di pensare di occupare lo spazio o di disporsi in esso in maniera personale, non adeguandosi alle strutture inchiodate al pavimento, finanche andando a prendere sedie mobili in altre aule se non presenti in quella assegnata per la giornata laboratoriale.

Durante le lezioni seminariali e le lezioni frontali non ho mai chiesto scusa per la forma, la struttura e gli arredi dell'aula, però. Mi sono chiesta la ragione di questa differenza che non rintracciavo né nel numero di presenti né nell'ampiezza dell'aula: la differenza, che richiedeva la mia sottolineatura e le mie scuse, stava nella diversità dei contenuti dei due diversi tipi di "lezione". Da un lato, il mio "spontaneo" adeguamento all'aula di grandi dimensioni è infatti tradotto nelle immagini della sala cinematografica o delle navate di una chiesa cui ho accennato, dove si sta in silenzio e si guarda lo spettacolo o la funzione religiosa, nelle migliori condizioni di fruizione possibili; gli incontri laboratoriali, invece, non solo suppongono, ma si basano su, la partecipazione attiva degli studenti, e quindi uno spazio la cui composizione e strutturazione precede e condiziona le loro attività contraddice il senso di "laboratorio" attivo e che nasce di concerto con i partecipanti, dal momento che si trovano costretti in un ambiente che non è stato pensato specificamente per loro e per il laboratorio.

Ho quindi capito che non ho mai porto le mie scuse per il primo tipo di aula descritta perché, come studentessa della stessa università, ho interiorizzato il dispositivo pedagogico e in particolare procedurale adottato per la costruzione delle aule, tanto da incarnarlo e sostenerlo costruendo le mie lezioni e i miei seminari immaginando tale contesto per i miei interventi in aula; dall'altro, il laboratorio in quanto espressione di una mia "intenzione formativa", della mia concezione di "cura" del processo educativo in ambito laboratoriale e della relazione, mi espone come creatrice e responsabile della sua ideazione e progettazione (oltreché della sua conduzione): ha sollecitato in me la necessità e l'obbligo etico di scusarmi per gli spazi che riesco a ottenere e offrire poiché mi precedono e non corrispondono al dispositivo pedagogico sottostante alla ricerca-formazione.

Queste sono le due immagini, contrapposte con una certa enfasi descrittiva e suggestione narrativa, grazie alle quali la domanda di ricerca e la conseguente indagine laboratoriale trovano fondamento e rappresentazione, e mostrano il mio personale interesse ad approfondire il tema della formazione su due versanti: da un lato, come si è detto, ingaggiare i soggetti protagonisti della formazione (nei due sensi indicati all'inizio) in una ricerca-formazione sul tema, così da favorire un approfondimento riflessivo e critico sulle visioni di cui sono portatori in proposito; dall'altro, sul versante epistemologico e metodologico, pensare, sperimentare e valutare (con l'aiuto dei partecipanti stessi come co-ricercatori) un percorso laboratoriale che offra attività formative, non alternative ma complementari alle *normali* lezioni universitarie, frontali, che spesso sono



“tradizionali, con scarsissime possibilità di sperimentare [...] [la] costruzione attiva, come costruzione incarnata, come accesso alla ricorsività metacognitiva e autoriflessiva [...] [, e sono traduzione,] messa in atto di un preciso dispositivo pedagogico.”<sup>88</sup>

La premessa è che

“gli studenti [...] [che] arrivano all’incontro con le scienze della formazione [e dell’educazione] [...] portatori di una propria storia di formazione personale e scolastica, vogliono diventare esperti nei processi formativi, ma non capiscono bene cosa tale espressione significhi”<sup>89</sup>;

sono cioè portatori di una storia, di una concezione di formazione e di bisogni formativi che, tramite l’offerta formativa della proposta laboratoriale ho cercato di tematizzare, portare a visibilità per loro stessi e per i futuri professionisti che potranno diventare.

Contestualmente, attraverso due edizioni laboratoriali che saranno oggetto di approfondimento dell’elaborato è stato ideato, progettato, realizzato e modificato un percorso di indagine che si offre come spazio *a latere* della formazione accademica, di sospensione dall’ordinario universitario e volto all’approfondimento della relazione con il tema “formazione”, per provare a restituire agli studenti che hanno scelto di partecipare al laboratorio, una posizione centrale e attiva nel loro processo di formazione alla formazione e all’educazione.

Concordando con l’idea che la formazione abbia a che fare “con una dimensione radicale ed è il modo dell’uomo di essere-nel-mondo”<sup>90</sup> la riflessione e l’attività laboratoriale che verrà trattata nel prosieguo dell’elaborato è stata pensata come accompagnamento a scoprire tutti i “grandi nodi”<sup>91</sup> che il soggetto incontra e intreccia nella sua vita per poter poi risalire al suo sapere che diviene teoria sulla formazione e sull’educazione, “a partire da un’esperienza diretta sul campo, da un lavoro concreto di esplorazione cognitiva dei vissuti e delle rappresentazioni attuali della formazione”<sup>92</sup> che comporta come studente, come futuro professionista e come individuo.

La formazione, non solo oggetto di approfondimento teorico e pratico, ma anche contesto per i soggetti protagonisti della ricerca, viene assunta, anche coerentemente con le declinazioni che di essa si sono proposte nei precedenti paragrafi, come polo “ri-organizzatore di riferimento”<sup>93</sup>, come meta-epistemologia, che viene assunta come “contenitore culturale”<sup>94</sup> ampio e inclusivo attraverso cui “ognuno di noi organizza i modi, le forme e i contenuti della sua attività didattica e di ricerca”<sup>95</sup> e, in questo caso, di formazione alle professioni educative.

Se, come afferma Massa<sup>96</sup>, con il termine “formazione” ci si riferisce alla massima tensione semantica che questo può sussumere, in un percorso universitario sulle Scienze dell’Educazione,

---

<sup>88</sup> M. G. Riva, *op. cit.*, 2000, p. 48.

<sup>89</sup> *Ivi*, p. 49.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

<sup>92</sup> R. Massa, *Presentazione*, in P. Mottana, *Miti d’oggi nell’educazione. E opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 22.

<sup>93</sup> M. G. Riva, *op. cit.*, 2000, p. 27.

<sup>94</sup> *Ibidem*.

<sup>95</sup> *Ibidem*.

<sup>96</sup> Cfr. F. Cambi, E. Frauenfelder, (a cura di), *La formazione*, Unicopli, Milano, 1994, p. 293.

all'interno di una Facoltà di Scienze della Formazione prima, e ora di un Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione<sup>97</sup>, il cui nome è coerente e persegue tale tensione semantica, è necessario interrogarsi e accompagnare ad una interrogazione consapevole su tale oggetto, complesso, sfaccettato e proteiforme, che possa portare a visibilità per i suoi attori cosa comporti “questa etichetta, che tipo di pensiero sulla formazione [sostiene e concorre a realizzare e] con quali teorie e modelli si pensa di fatto, nella materialità educativa attuale, il concetto di formazione”<sup>98</sup>.

È questa una questione fondante e radicale perché convoca gli attori della formazione a risalire – o a scavare, a seconda della metafora che si voglia assumere tra le tante possibili – fino alle matrici della conoscenza<sup>99</sup> relativa al tema d'interesse e d'indagine qui scelto e affrontato. Ciò significa che i contenuti di tale matrice, oggetto di indagine, sono conoscenza che deriverà dall'analisi della matrice stessa come configurazione che rivela l'epistemologia del soggetto rispetto all'oggetto di conoscenza. Questa indagine sull'epistemologia a sua volta consente di comprendere come

“si costruisce la possibilità del conoscere [...] [e come questa consenta di] capire l'ontogenesi, cioè il modo in cui si generano e sviluppano, a livello della costituzione del modo di essere dell'uomo e della sua formazione, gli elementi impliciti”<sup>100</sup>

che si esprimono poi nel pensiero e nelle azioni del fare formazione e dell'educare.

Nel titolo del paragrafo si indicano due termini: “formazione” e “scienze dell'educazione”. Per il primo una definizione ampia, inclusiva è stata data, come processo di “umanescenza” o come “processo di costruzione del sistema di saperi che consentono al soggetto di adattarsi alla realtà e di modificarla, processo che si delinea attraverso la progressiva e trasformativa costruzione delle conoscenze”<sup>101</sup>, o ancora come cammino che si traduce in un “compito mai finito, in cui l'obiettivo non pre-esiste al processo ma si realizza in esso, [...] [e] la sua determinazione è inesauribile”<sup>102</sup>; ora si presenta la necessità di esplicitare il senso della presenza del secondo termine e il suo rapporto con il primo, all'interno di questo percorso di ricerca.

Innanzitutto è importante sottolineare la trasformazione, operata negli anni Novanta a livello ministeriale, del corso di studi universitari da Facoltà di Magistero a Facoltà di Scienze della Formazione all'interno della quale, tra i diversi corsi che formano professionisti, esperti e specialisti dei processi formativi, vi è il corso di laurea di Scienze dell'Educazione. Ciò ha comportato un cambio di nome e di attenzione perché se in passato il *focus* del legislatore e delle istituzioni era volto alla dimensione singolare, della figura professionale o della disciplina/materia di studio<sup>103</sup>, con la riforma citata e quella ancora successiva, tramite il D.M. 509/99 che ha istituito i corsi di laurea e laurea specialistica (“3 + 2”), si è definito un professionista le cui attività vengono declinate in diversi contesti operativi (che corrispondono ai curricula di specializzazione nei diversi

---

<sup>97</sup> Queste sono infatti le denominazioni della Facoltà e del Dipartimento in cui il corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione è compreso presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

<sup>98</sup> M. G. Riva, *op. cit.*, 2000, p. 30.

<sup>99</sup> Cfr. M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano, 1986.

<sup>100</sup> M. G. Riva, *op. cit.*, 2000, p. 92.

<sup>101</sup> P. Perillo, *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli, 2012, p. 8.

<sup>102</sup> V. d'Agnesse, *op. cit.*, p. 9.

<sup>103</sup> Le Facoltà di Magistero, specifica Perillo in P. Perillo, *op. cit.*, p. 23, ordinate dalla Riforma Gentile, ponevano l'attenzione formativa verso l'ambito della formazione scolastica e degli insegnanti/docenti.

piani formativi accademici), ma al centro della formazione è stato posto un complesso teorico che va sotto il nome di “scienze della formazione” e “scienze dell’educazione”.

Tali etichette si riferiscono a differenti percorsi formativi che riconoscono, sottolineano e non vogliono ridurre la complessità che caratterizza la “formazione”, che sussume in sé tre tipi di saperi: generali, connotati in senso fortemente teorico, che si pongono come orizzonti ontologici ed epistemologici per la formazione, intesa come oggetto e come azione formativa degli studenti; tecnici, che si arricchiscono del contributo di altre discipline di confine (psicologia, sociologia, antropologia, scienze della comunicazione e dell’informazione, ecc.) per costruire dimensioni relazionali, organizzative, comunicative, tecniche e tecnologiche, riflessivo-critiche e progettuali, al fine di intrecciare teoria e prassi e generare campi di conoscenza e di meta-cognizione; infine, saperi che nascono ad un livello pratico, operativo, esperienziale, basato su laboratori e tirocini che consentono la partecipazione ad attività formative simulate o sul campo<sup>104</sup> per mettere mano alla materialità educativa<sup>105</sup> che caratterizza il fare educazione del loro (futuro) profilo professionale.

Accanto a una istituzionalizzazione e a una descrizione ministeriale relativa ai contenuti dei diversi curricula di una Facoltà di Scienze della Formazione e di un corso di laurea in Scienze dell’Educazione, accanto cioè al sapere e al saper fare attesi e descritti dai regolamenti didattici, non vi sono descrizioni altrettanto dettagliate, per punti o per obiettivi, della “postura dell’educatore”, del supposto “saper essere” del professionista. È questo un punto critico nodale: da un lato perché, diversamente, una descrizione di tale profilo sarebbe espressione di un’idea di con-formazione finale dei professionisti licenziati dall’università; dall’altro, il fatto che in un percorso, detto non a caso “didattico”, vi sia spazio per i saperi e per le tecniche, ma non per la riflessione – se non come tratto trasversale implicito e auspicato realizzato dalle figure docenti del corso di laurea – tradisce un *vuoto* nell’offerta formativa. Un vuoto che Massa indicherebbe come “rimosso” culturale, che dipende dalla complessità stessa del termine “formazione” e dalla complessità insita nella realizzazione dei processi formativi, che necessitano invece della “connessione costitutiva tra teoria, esperienza, materialità educativa, [del]l’attenzione per la storicità delle situazioni e della formazione dei soggetti, per la loro processualità, contestualità e situazionalità.”<sup>106</sup>

Questa idea di formazione

“come esperienza e sorgente delle epistemologie e delle ermeneutiche, quindi dei saperi, delle discipline, intende studiare le caratteristiche del darsi di tale esperienza, in particolare quelle connesse ai modelli educativi, alle dinamiche affettive, ai dispositivi pedagogici”<sup>107</sup>.

Si introduce, attraverso questa citazione, il termine “ermeneutiche” ovvero interpretazioni, che discendono dalla formazione che il singolo è, che incarna; la formazione del soggetto è allora la fonte della sua visione sul mondo, della sua conoscenza su di esso, della sua interpretazione di esso attraverso la storicizzazione e la collocazione dei saperi stessi e degli eventi, ovvero più

---

<sup>104</sup> Cfr. *ivi*, pp. 41-2.

<sup>105</sup> Cfr. M. G. Riva, *op. cit.*, 2000.

<sup>106</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>107</sup> R. Massa, L. Cerioli, (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano, 1999, p. 16.

inclusivamente e al contempo più localmente, della storia dei soggetti e della società<sup>108</sup>, della cultura in cui l'individuo è immerso.

Un giovane studente di scienze dell'educazione, cioè, non arriva all'incontro con queste ultime privo di conoscenze (al di là dei suoi precedenti studi di scuola media superiore), esplicite e implicite: arriva infatti con una concezione di pedagogia e di scienze dell'educazione, di ciò che incontrerà nel percorso di formazione, ma non viene sempre programmato esplicitamente un percorso riflessivo di secondo livello, di meta-analisi di tali saperi, cosicché di essi possa coglierne l'aspetto originario di costruzione di senso, e progettante di visione, di sguardo non neutro alle cose, agli eventi, ai fenomeni, ai contesti e alle relazioni. Per questo motivo, poiché la formazione dà origine a visioni e a relazioni con il contesto, quindi anche a modi di essere-in-relazione e reti-di-significati – ad un costante e contestuale saper essere, si diceva sopra –, essa non va assunta come esito di un processo educativo e formativo, declinato in forme variamente intenzionali, strutturate e formali, ma come “polo organizzatore” del discorso, come affermato precedentemente; la formazione è allora processo negoziale con il mondo, relazione dialogica con l'altro da sé da cui prendono forma le teorie personali, implicite, tacite e silenti che concorrono alla composizione di una visione delle prassi educative, delle teorie sulla formazione che precedono l'iscrizione a qualsiasi corso di studi universitario, e a modi di essere che da tale visione composita sono influenzati.

La formazione diventa metafora di se stessa quando venga intesa, come in questa ricerca, come “categoria che ci aiuta ad immetterci nel lavoro educativo con una costante ricerca di significati possibili”<sup>109</sup>. Attraverso la chiave ermeneutica, interpretativa, che consente questa immersione nella riflessione sull'educazione come sapere teorico che nasce dalla prassi e che si costituisce attraverso un movimento ricorsivo tra i due, è possibile, per i responsabili della formazione dei formatori e degli educatori, porsi e aiutare questi ultimi a “porsi il problema di senso delle operazioni culturali che si propongono”<sup>110</sup> a partire dall'esperienza di formatori e di formandi di cui ognuno è portatore. Per rispettare, e per corrispondere a, le caratteristiche della formazione intesa come sapere, saper fare e saper essere, percorso, epistemologia, organizzatore di senso e fonte di visioni, processo mai finito, aperto alla ricostruzione, alla risignificazione continua, e non come competenza, esito, fine, prodotto e conclusione; per consentire una riflessione che possa incrementare il sapere teorico sull'educazione<sup>111</sup> a partire da una ricognizione sulla formazione che ponga al centro il senso che questa ha nell'esperienza del soggetto specifico, ho immaginato e scelto di approfondire il tema “formazione” con studenti di scienze dell'educazione, che sono in relazione con tale tema a più livelli, come detto sin da principio. A questi ultimi è rivolta la proposta di partecipare ad un percorso che auspicabilmente consenta di costruire, o ricostruire, saperi sull'educazione, ovvero sull'oggetto-cardine degli studi universitari dei partecipanti coinvolti, a partire dalla loro esperienza<sup>112</sup>, ovvero dall'interpretazione di quest'ultima, rendendola tema d'indagine di un percorso di esplorazione e di costruzione di conoscenze. Tale percorso si affida al pensare e al procedere narrativo come cifra epistemica della ricerca e sua qualità euristica, tendendo e mirando all'esplicitazione di intenzioni, motivazioni, valori e significati, e alla riflessione critica sulle

---

<sup>108</sup> M. G. Riva, *op. cit.*, 2000, p. 32.

<sup>109</sup> G. Scaratti, *Il lavoro socio-educativo in una prospettiva narrativa: relazione e anticipazione di senso*, Relazione al corso di formazione teorica e pratica per operatori, Rimini, 2 dicembre, 1995.

<sup>110</sup> M. G. Riva, *op. cit.*, 2000, p. 39.

<sup>111</sup> R. Massa, *op. cit.*, 2000, p. 22.

<sup>112</sup> P. Perillo, *op. cit.*, p. 57.

conoscenze che emergono, e che informano scelte e posture del singolo, con l'intenzione di renderle oggetto di comprensione<sup>113</sup> e fonte di apprendimento trasformativo per lo studente come individuo che interpreta e interpreterà una professionalità riflessivamente e consapevolmente.

Le ragioni che motivano la scelta della narrazione come forma, struttura, metodo opportuno per la costruzione di un sapere come quello qui descritto e auspicato saranno illustrate ampiamente nel capitolo seguente, mentre nella sezione centrale dell'elaborato verranno approfondite le analogie strutturali e la reciproca costruttività tra formazione e narrazione, intese rispettivamente e alternativamente come contenuto e forma della conoscenza, attraverso l'esplorazione delle dimensioni convergenti e complementari che caratterizzano la loro relazione.

---

<sup>113</sup> Cfr. *ibidem*.



## CAPITOLO 2.

### LE FACCE DELLA NARRAZIONE: LA NARRAZIONE PER LA FORMAZIONE.

Il prisma narrativo per declinare una postura di ricerca.

*“Archaeology is the search for facts... not truth”*  
*“The quest for the Grail is not archaeology, it's a race against evil”*  
Professori Henry Jones Jr. e Sr. – *Indiana Jones and the Last Crusade*

*“X never, ever marks the spot”*  
*“The X marks the spot”*  
Professor Henry Jones Jr. – *Indiana Jones and the Last Crusade*

*“Marty, non stai pensando quadrimensionalmente!”*  
Dr. Emmett Lathrop Brown – *Ritorno al Futuro*

Il presente capitolo è inteso come proposta, come una delle possibili forme, per avvicinarsi al tema d'indagine e rispondere alla domanda che viene formulata su di esso. Se la domanda – la prima delle domande poste da questa ricerca - è relativa alla concezione della formazione di cui sono portatori i futuri educatori e formatori, le chiavi per investigare tale oggetto e i suoi contenuti saranno mostrate qui, nella forma epistemologicamente e metodologicamente scelta per l'indagine: la narrazione.

La narrazione è, nell'ambito delle scienze (umane, e scienze dell'educazione, quindi, come ebbe a dire Riccardo Massa nel suo testo “Educare o istruire”<sup>1</sup>), espressione di una svolta epistemica nel fare ricerca: all'approccio logico-paradigmatico, che caratterizza la ricerca di tipo quantitativo e nomotetico, dagli anni Settanta dello scorso secolo si è affiancata quella che Denzin e Lincoln hanno chiamato la *blurred genres phase* (1970-1986)<sup>2</sup>, in cui “i ricercatori hanno sperimentato i modi della narrazione nella prassi e nella costruzione di conoscenza e si sono interessati agli aspetti relazionali della ricerca”<sup>3</sup>. La natura qualitativa, idiografica, della forma narrativa nel fare ricerca ha allargato lo spazio di sperimentazione per quei ricercatori che hanno scelto di essere in relazione con l'oggetto di indagine, affidandosi ad una forma “naturale” di prassi e conoscenza, coerente con le caratteristiche di pensiero e di relazione dell'essere umano. Una forma affine a quelle attraverso cui si costruisce la conoscenza, forma di cui l'uomo è capace dal momento in cui, e dal momento che, è immerso nel contesto di realtà delle relazioni con i suoi dis/simili, o per il fatto stesso di essere un essere vivente, senziente, vibrante in dialogo con se stesso, che vede ciò che ha intorno a sé e immagina oltre il visto e il pensato, che interroga il mistero, l'insondato, l'incomprensibile. E fa di tutto ciò l'oggetto della sua com-prensione.

---

<sup>1</sup> Cfr. R. Massa, *Educare o istruire. Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987.

<sup>2</sup> Cfr. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of qualitative research (3rd ed.)*, Sage, Thousand Oaks, 2005.

<sup>3</sup> L. Butler-Kisber, *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*, Sage, London, 2010, p. 3.

Il ricercatore qualitativo, che fa della narrazione la prospettiva teorica - intesa come insieme di credenze, approcci, come postura epistemica e visione del mondo<sup>4</sup> - che informa la sua prassi investigativa nel contesto della ricerca stessa, sceglie di assumersi la responsabilità di collocarsi su una posizione di confine. Su una soglia, cioè, in cui lo sguardo deve essere inclusivo, plurivergente, rivolto contemporaneamente al di fuori di e entro la dimensione che sta indagando. Ancora più correttamente lo sguardo di un ricercatore narrativo non indaga un oggetto o un fenomeno: lo interroga, lo inter-pella; interagisce nel contesto in cui l'indagine ha luogo. Il ricercatore narrativo deve riconoscere e dichiarare (per i suoi interlocutori, che siano *insiders* o *outsiders* al percorso di indagine) la sua posizione nei confronti della ricerca e del fare ricerca: il suo intervento non è neutro, se è partecipe delle narrazioni proprie e altrui il suo coinvolgimento è costitutivo dell'indagine (e aggiungo: necessario e auspicabilmente consapevole); la sua prospettiva non è onnicomprensiva, non è volta a dedurre verità, ma a tessere sensi, a consentire l'emersione di visioni; il ricercatore narrativo si porta come, ed è chiamato a essere, testimone di com-prensioni, di cui è, o si fa, sostegno, mediatore e regista: è inevitabilmente coinvolto nella ricerca, dal momento che fare ricerca qualitativa, narrativa, significa indagare prospettive, sguardi, significati, costruiti nelle interazioni con e nel contesto, e quindi essere in questo presente e partecipe.

Il ricercatore è chiamato a esplicitare la sua prospettiva, il punto di vista teorico che informa la sua prassi, a essere trasparente sulla sua posizione epistemologica, a rendersi responsabile delle vie metodologiche che usa e delle modifiche a esse, rendendo visibile il suo percorso di indagine così che sia replicabile da altri nella sua costitutiva perfezionabilità. Infine potrà condividere i contenuti, le riflessioni, le scoperte a cui è pervenuto dichiarando la lente attraverso cui interpreta l'esperienza di ricerca e l'indagine, per suggerire possibili percorsi ulteriori per realizzare azioni successive e cambiamento.<sup>5</sup>

In questo procedere nella ricerca non c'è fissità o nascondimento sotto la protezione di una cornice teorica predefinita e definitiva: una cornice epistemica è fonte di orientamento, ancoraggio per partire nell'indagine, ma nell'incontro (impatto?) tra ricercatore e contesto dell'indagine è difficile distinguere un fatto dalla prospettiva del ricercatore, intrisa di valori, posizioni esistenziali prima che epistemologiche e politiche; d'altro canto affidarsi solo ai metodi di indagine delle scienze naturali (*hard sciences*) non sarebbe opportuno dal momento che la complessità dei fenomeni umani non è accessibile con tali metodi, poiché il mondo sociale non è soggetto né governato dalle regolarità delle leggi che valgono per le scienze naturali, ma è mediato dalla donazione di significato e dall'azione dell'uomo<sup>6</sup>. Come ci ricorda Bateson in proposito, "le criticità più importanti nel mondo sono il risultato della differenza tra come funziona la natura e il modo in cui le persone pensano."<sup>7</sup>

Nelle scienze umane, contesto in cui nasce e si muove la presente indagine, ciò sta a significare che la conoscenza sulla realtà e, ancora più radicalmente, la realtà come oggetto dell'umana

---

<sup>4</sup> Cfr. E. G. Guba, *The alternative paradigm dialog*, in E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog*, Newbury Park, Sage, Thousand Oaks, 1990, p. 17.

<sup>5</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 5.

<sup>6</sup> Cfr. D. Snape, L. Spencer, *The foundations of qualitative research*, in J. Ritchie, J. Lewis, (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, Sage, London, 2003, p. 17.

<sup>7</sup> Cfr. N. Bateson, *An ecology of mind. A Daughter's Portrait of Gregory Bateson*, The Impact Media Group, Santa Cruz, 2013.



conoscibilità, è accessibile attraverso la mediazione dei significati che vengono costruiti socialmente. E aggiungerei anche: la dimensione del tempo, che comporta la potenziale modificazione di tali significati, va considerata come costitutiva della precarietà delle conoscenze cui è possibile pervenire. Per dirla in sintesi e in altro modo,

“[l]a prospettiva del ricercatore e l’oggetto della sua osservazione/indagine sono inseparabili: la natura del significato è relativa, i fenomeni [e i cosiddetti *fatti*] sono basati sul contesto (*context-based*); e il processo di conoscenza e di comprensione è di natura sociale, induttivo, ermeneutico e qualitativo”<sup>8</sup>.

Quello che l’espressione “ricerca qualitativa” significa in questo elaborato è allora ogni tipo di ricerca che si fondi sulla relazione tra soggetto e oggetto della conoscenza, considerati oggetto di indagine per la loro unicità, particolarità, contingenza; che si fondi sul coinvolgimento del ricercatore in un contesto di studio di caso singolo, con un piccolo numero di partecipanti, e che, soprattutto si basi sui modi della narrazione per progettare l’azione, per pensare e riflettere e per comprendere gli eventi e i fenomeni.

La ricerca qualitativa che qui si vuole realizzare non intende definirsi per differenza dicotomica come “ricerca non quantitativa”<sup>9</sup>: piuttosto la *qualitative inquiry* che qui si vuole realizzare fa riferimento a quell’accezione di ricerca che comprende gli studi di natura interpretativa che, lungi dall’essere ingenuamente eclettici, fondano la loro ricchezza e credibilità sulla già citata trasparenza del ricercatore nel rendere leggibile il percorso di indagine, e sul ricorso a metodi e strumenti variegati che fanno della loro composizione e del loro intreccio la forza generativa della ricerca stessa.

Si tratta di intendere la ricerca qualitativa quindi come un processo olistico, di prassi composite e che può essere creato e compreso cogliendolo in una visione di insieme della sua polimorfia; un processo che si caratterizza per la presenza del ricercatore come portatore di un modo di essere nella ricerca e non solo come proponente di metodi e strumenti<sup>10</sup> da applicare in essa.

La ricerca qui presentata appartiene alla grande categoria della *qualitative inquiry* e, in particolare, seguendo la classificazione proposta da Butler-Kisber<sup>11</sup> che individua le categorie della ricerca “tematica”, “narrativa” e “informata dalle arti” (*arts-informed*<sup>12</sup>), per le diverse fasi di cui si compone si avvicina alla dimensione della *thematic qualitative inquiry*, quando convoca i partecipanti alla messa a tema, alla tematizzazione degli elementi fondanti e costitutivi della loro esperienza di e con l’oggetto di indagine; può essere intesa come una *arts-based qualitative inquiry* dal momento che utilizza *media* di tipo visuale per la raccolta dei testi narrativi dei partecipanti;

---

<sup>8</sup> T. L. Sexton, *Constructivist thinking within the history of ideas. The challenge of a new paradigm*, in T. L. Sexton, B. L. Griffin (Eds.), *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training*, Teachers College Press, New York, 1997, p. 8, traduzione mia.

<sup>9</sup> Cfr. D. Yanow, P. Schwartz-Shea, *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn*, M. E. Sharpe, Armonk, 2006.

<sup>10</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 8.

<sup>11</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>12</sup> Per *arts-informed* si intende quel tipo di ricerca qualitativa che, per coloro che hanno coniato il termine, G. Knowles e A. Cole, usa l’arte per informare la ricerca, piuttosto che basare quest’ultima sull’arte. Suggerisce Butler-Kisber in *op. cit.*, p. 11, di ipotizzare come più idoneo il termine *arts-based* per gli artisti che sono giunti alla ricerca attraverso l’arte; mentre per i ricercatori che sono arrivati all’arte a partire dalla ricerca appare più appropriato il termine *arts-informed*.

infine può essere una *arts-informed qualitative inquiry* per il fatto che tutte le fasi della ricerca esplorativa si fondano sul ricorso alla dimensione iconica, iconografica e infine cinematografica per raccontare, presentare e ritrarre il *focus* di un particolare fenomeno oggetto di studio<sup>13</sup>. Secondo de Mello<sup>14</sup>, la distinzione tra *arts-based* e *arts-informed* è da rintracciarsi nella collocazione del *medium* artistico all'interno del processo di ricerca: nella prima declinazione l'autrice pone l'arte all'inizio, alla base della ricerca<sup>15</sup>, mentre la seconda accezione intende l'indagine connessa all'arte in quanto "l'informazione che essa veicola è costruita su qualcosa che consente di costruire qualcosa di ulteriore"<sup>16</sup>; de Mello dice cioè che l'arte in questo caso è il *medium* tramite cui si è deciso di presentare l'analisi condotta attraverso una ricerca di tipo qualitativo. La *arts-based inquiry* è allora una tipologia di indagine che ricorre all'arte come metodo di acquisizione di dati, mentre la *arts-informed inquiry* è un'indagine che presenta attraverso la forma "arte" i contenuti della ricerca.

Più inclusivamente e trasversalmente, infine, si può definire la presente indagine come appartenente alla categoria della *narrative qualitative inquiry* dal momento che questa tipologia si affida a diversi approcci, tutti volti alla messa in connessione per produrre un'interpretazione contestualizzata e contigua, per generare un resoconto "istoriato"<sup>17</sup> delle situazioni specifiche.

In linea con la teorizzazione di Butler-Kisber, per la presente ricerca non è possibile identificare una categoria pura nella quale situarla, quanto piuttosto è possibile tracciarne i contorni come una ricerca di tipo narrativo che nel corso della tematizzazione dell'oggetto di indagine volge verso un tipo di ricerca che si muove tra le dimensioni della *arts-based* e della *arts-informed inquiry* o, ancora e altrimenti, si può pensare ad essa come ad una *visual (and) narrative inquiry* - come si avrà modo di approfondire nei capitoli successivi, più focalizzati sui criteri della ricerca di tipo narrativo e le diverse facce di questo percorso di ricerca-formazione narrativo appunto, che dialoga e si intreccia con la dimensione visiva e visuale in ogni sua fase.

Butler-Kisber afferma che la ricerca qualitativa, nelle declinazioni che ha proposto, ma più in generale, vada intesa come variamente caratterizzata dalle diverse tipologie (il suggerimento è quello di considerare come dimensionale la classificazione più che categoriale); la dimensione partecipativa dei soggetti sarà variamente definita a seconda delle intenzioni del ricercatore e delle caratteristiche dei soggetti e dell'oggetto di indagine (nel rispetto quindi di criteri di praticabilità e di etica della ricerca), adottando un *focus* che si volge all'introspezione, alla dimensione autobiografica o allo studio di sé<sup>18</sup>. Queste sono le indicazioni generali per una classificazione inclusiva e introduttiva al tipo di ricerca qualitativa che qui viene presentata; quindi "sta al ricercatore cercare di rendersi chiaro, e usare la propria conoscenza inerente alle diverse prospettive per interrogare il processo di ricerca in modo trasparente e riflessivo"<sup>19</sup> per fornire un resoconto esaustivo e spendibile al fine di contribuire al processo di costruzione delle conoscenze per coloro che nella ricerca sono coinvolti, per coloro che appartengono al contesto investigato e si relazionano

---

<sup>13</sup> Cfr. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 8.

<sup>14</sup> Cfr. D. M. de Mello, *The Language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape*, in D. J. Clandinin, (ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Sage, Thousand Oaks, 2007.

<sup>15</sup> Cfr. *ivi*, p. 214.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Nel testo originale si dice "storied account", cfr. L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 8.

<sup>18</sup> Cfr. *ivi*, p. 9.

<sup>19</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

con il fenomeno indagato o nel contesto in cui questo si dà; infine, per l'accademia e per la comunità scientifica che beneficia del contributo dell'approfondimento offerto dalla singola indagine (qualsiasi sia la sua declinazione – se vogliamo conservare la dicotomizzazione tra ricerca quantitativa e qualitativa, o la proposta delle ricerche *mixed-methods*).

Un'ultima considerazione sulla ricerca qualitativa, che in questo caso qualificherei con l'aggettivo inclusivo "narrativa", è relativa alla sua collocazione. Essa si trova infatti su una posizione di confine, dai bordi sfumati: quella che giustappone, e quasi connette, ricerca e metodo, ovvero il cosa e il come della ricerca<sup>20</sup>. Nel caso della ricerca qui presentata, come si vedrà in seguito soprattutto nella terza sezione dell'elaborato, la narrazione come resoconto e come esito dei percorsi esperienziali dei partecipanti sarà la forma che mostrerà la congiunzione tra tipo di ricerca (*inquiry*) e metodo scelto per quest'ultima (*research method*): una ricerca che si attesta come narrativa mostra le sue caratteristiche attraverso la forma che la costituisce e la forma attraverso cui la si restituisce. Ciò significa che l'elaborato, mostrerà diversi brani di tipo narrativo (resoconti e trascrizioni dei contributi di tutti i partecipanti all'esperienza, testi "confessionali" composti dalla sottoscritta), che nascono in funzione delle metodologie utilizzate nel laboratorio; ciò significa che la ricerca fa ricorso a metodi narrativi e tali metodi definiscono la qualità del *report* che sarà possibile ottenere da tali testi. Di più: non solo la qualità del resoconto è di tipo narrativo, ma da questa specifica forma del testo si intendono ottenere dati, che proprio per la loro natura narrativa, sono unici e offrono una prospettiva particolare sul fenomeno indagato; non è "una possibile altra forma" attraverso cui accedere ad una realtà data, ma una piuttosto "un'altra forma possibile" attraverso cui costruire la conoscenza sulla realtà.

Per l'oggetto di indagine (la formazione), per il tipo di soggetti coinvolti in essa, per l'approccio epistemico attraverso cui mi posiziono come ideatrice della ricerca (che, ricordo, si caratterizza per una concezione relazionale, narrativa e contesto-dipendente della costruzione delle conoscenze), appare opportuno e coerente collocarsi in una prospettiva di tipo narrativo che "si rivolge a uno specifico interesse sugli aspetti biografici per come sono narrati da coloro che li vivono"<sup>21</sup>.

Quello narrativo è uno specifico modo di pensare e di comprendere che è unico e incarnato, che integra le dimensioni fisica e psicologica del sapere<sup>22</sup>, afferma Bruner; aggiunge Richardson che

"[s]e desideriamo comprendere la più profonda e universale delle esperienze umane, se desideriamo che il nostro lavoro sia fedele alle esperienze vissute dalle persone, se auspichiamo un'unione tra poesia e scienza, o se desideriamo usare i nostri privilegi e le nostre competenze per favorire l'emancipazione e la consapevolezza nelle persone che studiamo, allora dovremmo considerare la narrazione"<sup>23</sup>.

Un'indagine (una ricerca) sulla formazione – fenomeno complesso per ogni singolo individuo della comunità umana e processo che accomuna ogni suo membro, pur nelle ovvie differenze di messa in

---

<sup>20</sup> Cfr. *ivi*, p. 5.

<sup>21</sup> S. E. Chase, *Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices*, in N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.), Sage, Thousand Oaks, 2005, p. 651.

<sup>22</sup> Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003.

<sup>23</sup> L. Richardson, *Narrative and sociology*, in J. Van Maanen (Ed.), *Representation in ethnography*, Sage, Thousand Oaks, 1995, pp. 218-9.

pratica, di realizzazione da parte delle istituzioni ad essa preposte, e di occasioni che si offrono nell'esperienza del singolo – può beneficiare del contributo della prospettiva della *narrative inquiry* dal momento che la forma narrativa è il modo originario con cui l'essere umano rende conto delle sue esperienze: la narrazione è infatti la chiave che innesca la relazione con l'altro, che la rende possibile e la mantiene aperta. Analogamente, uno dei presupposti perché si dia formazione è quello dell'essere in relazione (con un oggetto altro-da-sé o con se stessi) dialogica; dimensione certamente non sufficiente, ma necessaria e irrinunciabile perché si dispongano le condizioni per l'accadere formativo.

L'indagine che si fonda sulla narrazione, come forma della *inquiry*, forma del *report* e forma di analisi riflessiva, è usata in diversi contesti di ricerca (psicologica, sociologica, antropologica, pedagogica, ecc.) e si “caratterizza per essere un amalgama di lenti interdisciplinari utilizzate per l'analisi, di differenti approcci disciplinari, di metodi sia tradizionali sia innovativi”<sup>24</sup> per indagare la realtà dal punto di vista di coloro che la vivono e che costruiscono significati per essa, e agiscono in funzione della relazione che con essa istituiscono (posto l'assunto per cui soggetto e oggetto della conoscenza sono inseparabili, come ci ricorda Bruner<sup>25</sup>). L'indagine di marca narrativa si fonda allora non sull'uso di metodi rigorosi pre-scelti e rigidi, che discendono da una cornice teorico-prassica assunta una volta per tutte, quanto piuttosto sulla scelta di metodi che risultano coerenti per il tipo di oggetto indagato, per il tipo di soggetti coinvolti, ecc. Se volessimo radicalizzare tale considerazione si potrebbe dire che, poiché la *narrative inquiry* si focalizza sulle storie delle persone che indaga in quanto foriere di prospettive sull'oggetto/fenomeno di interesse, e poiché noi pensiamo per storie<sup>26</sup>, possiamo considerare questa affermazione altrimenti, dicendo che l'essere umano è le storie che racconta<sup>27</sup> nella relazione con l'altro, intendendo le storie come il suo *medium* per istituire la relazione con l'altro; intendendo la narrazione come la metafora di sé<sup>28</sup> all'altro.

Allora la narrazione si fa paradigma, se decliniamo tale termine nella sua accezione<sup>29</sup> originaria di modello esemplare, di scheletro delle diverse forme del verbo, dal quale derivare la coniugazione intera, ovvero tutte le possibilità del pensiero e dell'azione veicolate dal verbo. In altre parole, assumere la narrazione come paradigma significa intenderla come di-mostrazione della *forma mentis* e *operandi* dell'essere umano.

Sulla scorta della metafora del “paradigma”, di seguito si presenteranno le diverse coniugazioni dell'atto del narrare, così da mostrare le ragioni di una scelta epistemologica come quella della forma narrativa per l'indagine presentata in questo elaborato; o per dirla in altro modo, le diverse declinazioni della narrazione a partire dalle molteplici letture che di essa verranno proposte di seguito.

---

<sup>24</sup> S. E. Chase, *op. cit.*, p. 651.

<sup>25</sup> Cfr. J. Bruner, *Making stories: Law, literature, life*, Harvard University Press, Cambridge, 2002.

<sup>26</sup> Cfr. J. Bruner, *op. cit.*, 2003; G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

<sup>27</sup> Cfr. D. Demetrio, *Concetti, modelli, analisi*, in D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano, 2013.

<sup>28</sup> Cfr. *ivi*, p. 28.

<sup>29</sup> <http://www.etimo.it/?term=paradigma>

## *Narrazione come paradigma*

In una prospettiva di marca narrativo-costruttivista, come quella in cui si colloca il presente lavoro, il presupposto epistemico a fondamento dell'indagine, già citato nelle premesse, è quello di intendere la realtà come costitutivamente complessa; l'intenzione è quella di non ridurre tale complessità, ma di restituirla visibile, rintracciata e ri-tracciata a partire dall'esplorazione del fenomeno di realtà che si indaga (in questo caso, la formazione) tramite una chiave di accesso che riporti l'esperienza di esplorazione includendo gli elementi contestuali che la informano: includendo cioè coloro che la vivono - in questo caso, tutti i partecipanti all'esperienza di ricerca-formazione.

Per "complessità", si intende non solo il contesto in cui prende vita l'esperienza o la metafora con cui si connota quest'ultima: la complessità qualifica il paradigma, inteso come modello di comprensione della realtà. Con il termine "complessità" si descrive quindi una dimensione contestuale, quella di realtà e dell'esperienza di ricerca, che

“non può mai essere ridotta a un solo universo paradigmatico, a un solo sistema di regole. È complesso il modo in cui il mondo si rivela ai suoi abitanti umani e come il sapere si propone e si struttura nelle menti poiché solamente per accorgerci dell'esistenza di ciò che avviene attorno a noi, senza neppure pretendere di spiegare o intervenire, dobbiamo osservare il mondo da diversi punti di vista, da diverse angolazioni.”<sup>30</sup>

In ragione di ciò, i tentativi di spiegazione che riconducono a cause singole o principi chiarificatori unitari o unificatori le origini e le ragioni di eventi, comportamenti, fenomeni naturali e umani appaiono riduttivi nel loro limitarsi a un solo sistema esplicativo, che perseguendo la convergenza verso una causa, perde la possibilità di esplorare visioni divergenti e plurime, complesse appunto. Visioni complessificanti anche: che, cioè, nella pluralità della lettura che si dà per un evento, fenomeno, oggetto, offrono possibilità di attraversamento del senso univoco e di costruzione di sensi ulteriori, che vanno ad arricchire la poliedria<sup>31</sup> – mutuando la metafora della cristallografia, intesa come irregolarità della pietra che impedisce la sua classificazione in categorie, ma che la rende espressione di sfaccettature non contenibili in una norma indicizzabile; in altre parole: esuberante – non già della sua spiegazione, o della sua dis-piegazione<sup>32</sup>, quanto della sua comprensione. Per comprensione si vuol qui significare il gesto di prensione e inclusione dell'ulteriore, che convoca all'interpretazione e ad una postura tensionale verso l'altro, volta all'attraversamento dei confini delle discipline che offrono spiegazioni, delle scienze che si costituiscono su paradigmi logico-paradigmatici e che deducono spiegazioni a partire da premesse che già contengono le conclusioni (che vanno mostrate, s-piegate, appunto). La logica della complessità chiede invece il coinvolgimento del soggetto nel processo di conoscenza dell'oggetto, evento, fenomeno; chiede,

---

<sup>30</sup> M. Dallari, *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini, Milano, 2000, p. 138.

<sup>31</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/poliedria/>

<sup>32</sup> Cfr. E. Mancino, *Farsi tramite. Tracce ed intrighi delle relazioni educative*, in E. Mancino, (a cura di), *Farsi tramite. Tracce ed intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano, 2014, p. 19.

come ricorda Mancino, di im-plicarsi<sup>33</sup> nel processo, di intrecciare una relazione in esso e con l'oggetto.

Ho presentato la narrazione come forma del discorso (scientifico) che, nel caso di questa ricerca e dello sguardo teorico-prassico che ne è a fondamento, riesce a mantenere la complessità della realtà che si indaga, non volendone ridurre il prisma del reale a categorie e *cluster* denotativi; al contrario consente di arricchire di nuove facce, di nuove dimensioni, tale prisma, nell'intreccio delle diverse voci, dei diversi sguardi che interagiscono nel contesto di indagine.

La narrazione non solo mantiene e arricchisce la complessità: la narrazione riesce a restituirla per coloro che sono autori della narrazione e per coloro che ne sono destinatari. La narrazione ha una duplice funzione allora: crea moltiplicazione, eccedenza di significato (di significati?) e, allo stesso tempo, diviene

“paradigma [...] per la costruzione di un senso unificante agli ingredienti disparati che costituiscono le parti di un sapere che deve diventare capace di trasformarsi in carta d'identità cognitiva del soggetto che non solo sa, ma sa di sapere proprio perché sa raccontare, trasformando la descrizione del suo sapere anche in racconto di sé [...]”<sup>34</sup>

in quanto implicato nella relazione (intesa come interazione e resoconto a un tempo) con il sapere e con la costruzione di conoscenze.

La narrazione come paradigma, con le sue trame intrecciate in e come relazione con l'oggetto di conoscenza, è connotazione e non denotazione, è “forma del sapere”<sup>35</sup>: “morfologia della conoscenza”.

Rifacendosi alla formulazione di paradigma proposta da Thomas Kuhn<sup>36</sup> secondo la quale il paradigma può essere regola e matrice disciplinare, “matrice disciplinare” è la prima declinazione della narrazione come paradigma che viene qui presentata. La narrazione è cioè la “concezione epistemologica rispetto alla quale la ricerca o la costruzione di [...] conoscenza decide di attenersi”<sup>37</sup>. In questo elaborato, per esempio, a seguito della dichiarazione di assunzione di una forma della conoscenza narrativamente declinata e coniugata, saranno presentate nel sesto capitolo, narrazioni polifoniche che si attestano come narrazioni-traccia della ricerca, narrazioni che si attengono alla narrazione-principio regolatore (la narrazione come metodologia); complessivamente narrazioni che raccontano un'esperienza, ma allo stesso tempo meta-narrazioni che raccontano la narrazione come concezione teorico-prassica di realizzazione dell'esperienza di conoscenza, ovvero la narrazione come paradigma di ricerca. Tali narrazioni sono anche paradigma per la costruzione della conoscenza dal momento che si configurano come fonti testuali attraverso cui ricostruire un processo di ricerca-formazione e dai quali innescare un processo di interpretazione e di riflessione critica sul processo, finalizzato ad una comprensione pedagogicamente orientata.

Se si pensa alla narrazione come paradigma declinato come regola, esemplare, allora l'organizzazione dell'approccio alla ricerca di tipo narrativo diviene “una delle concrete soluzioni di

---

<sup>33</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>34</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2000, p. 138.

<sup>35</sup> Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.

<sup>36</sup> Cfr. T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Biblioteca Einaudi, 1999.

<sup>37</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2000, p. 190.

un problema”<sup>38</sup>; la narrazione come “esemplare” di approccio all’oggetto di conoscenza è fondamentale perché diviene rivelativa dello stile di conoscenza e di ricerca di coloro che sono coinvolti nella ricerca (oltreché di tutti coloro che, nella comunità scientifica, aderiscono a uno specifico modello di approccio alla conoscenza).

La narrazione come paradigma assolve il compito, necessario in un’ottica di complessità, di comprensione della realtà, ovvero di presa in considerazione per sé del contesto e delle relazioni che si intessono nella realtà, non già per semplificarli e per condurli (ridurli?) a modelli, categorie, classificazioni, quanto piuttosto per rispondere all’esigenza di senso implicita in ogni sapere: la narrazione permette cioè che il sapere diventi, si trasformi in, sapere di qualcuno<sup>39</sup>, una conoscenza che si intreccia con l’identità del soggetto contribuendo alla costituzione della sua coscienza autobiografica, relativa alle proprie conoscenze, consentendo di concepirsi come “comprensione e conoscenze incarnate” o, per meglio dire, “incarnazione di narrazioni”. E ancora di più, concepirsi come costruttore dei principi regolatori che danno forma e senso unitari (perché incarnati nella concezione della conoscenza di cui ognuno è portatore e costruttore) ai saperi che si incontrano e costruiscono nel corso dell’esperienza, significa diventare narratori dell’esperienza e trasformarla in propria conoscenza. La narrazione è quella forma della conoscenza che consente non solo di accedere ai diversi contenuti informativi, ma “di costruire *la rete capace di connetterli* nella mente e nel cuore, per permettere a tutti di riconoscersi individuandosi come soggetti e di riconoscersi identificandosi”<sup>40</sup> in una organizzazione della conoscenza narrativamente coniugata e coniugante che consente al costruttore della narrazione di apprendere e di conoscere (conoscersi) attraverso di essa.

#### *Narrazione come struttura per la conoscenza*

“Questo è struttura, il nostro programma di caricamento.”

Morpheus – *Matrix*

La citazione dal film “Matrix”<sup>41</sup> è qui introduzione al legame di tipo analogico che viene rintracciato tra narrazione e struttura in questa sezione di presentazione delle diverse declinazioni di narrazione, appunto.

Nella pellicola dei fratelli Wachowski, in una realtà distopica che ha i caratteri dell’epoca a noi contemporanea (era la fine del secolo scorso quando il film veniva realizzato e distribuito), la matrice (the Matrix) di cui si parla è una costruzione estetica attraverso cui le Macchine che governano il pianeta controllano il genere umano al fine di ricavare energia elettrica da esso: vi sono infatti sterminati campi in cui gli esseri umani vengono coltivati per ricavare dalla loro attività fisiologica l’energia necessaria al sostentamento e alla sopravvivenza delle Macchine.

La matrice è, nella metafora cinematografica qui brevemente accennata, organizzazione di senso che le Macchine hanno costruito per in-trattenere gli individui: per poter cioè contenerli ammansiti, le Macchine hanno fornito agli uomini una cornice di senso e una visione entro la quale inserirsi

---

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 192.

<sup>39</sup> Cfr. *ivi*, p. 199.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 200.

<sup>41</sup> A. Wachowski, L. Wachowski, *Matrix*, (tit. or. *The Matrix*), Warner Bros., Usa, 1999.

come tessitori della realtà. Quando un essere umano viene liberato dalla prigionia delle Macchine per intervento dei ribelli, questi viene edotto sull'esistenza di Matrix e sulle modalità in cui ha fisicamente e psicologicamente vissuto, ovvero illuso nella visione offerta dalla matrice.

La citazione che apre il paragrafo è tratta dal dialogo tra il protagonista della pellicola, Neo, e Morpheus, una figura di spicco della liberazione, il quale mostra "struttura" al neo-liberato, ovvero un programma di caricamento dati in cui ogni soggetto non più schiavo può relazionarsi con rappresentazioni della realtà che sceglie e con cui decide di interagire per costruire la sua visione della nuova realtà. Per essere precisi, ciò che si incontra in "struttura" non è la realtà, quanto invece la proiezione in una dimensione digitale di una cornice organizzazionale data dall'individuo. Ovvero una tessitura narrativa di senso, una costruzione narrativa della realtà, che nasce dalla visione di cui il soggetto è portatore, e in questo caso, dalla visione del mondo che il soggetto desidera costruire per sé.

Il riferimento alla pellicola Matrix si presta a mettere a tema la dimensione strutturale della narrazione e la declinazione di visione che questa può assumere.

È necessario però un passaggio indietro, per avere uno sguardo più ampio sulla connessione che può legare la narrazione alle dimensioni presentate sopra. Si è detto che la narrazione è intesa come *forma mentis e operandi* dell'essere umano; "come modo di pensare, come struttura per organizzare la nostra conoscenza e come veicolo nel processo dell'educazione"<sup>42</sup>, nella concezione di Bruner con cui si concorda.

Se la narrazione è intesa come *forma mentis*, essa non è comunque identificabile con il pensiero narrativo dal momento che per la costruzione della comunicazione di tipo narrativo, nella forma di narrazione, si fonda tanto sul pensiero narrativo quanto su quello paradigmatico<sup>43</sup>.

Non si vogliono minimizzare le differenze processuali e strutturali che sottostanno alla costruzione dei mondi possibili a seconda che ci si affidi a una o all'altra forma di pensiero: si dice piuttosto che la narrazione è un esito possibile, una forma possibile che deriva dall'incontro delle due forme di pensiero; come a dire che queste ultime insieme costituiscono il telaio sul quale viene intrecciato il tessuto narrativo, come forma per la costruzione di conoscenza sulla realtà, in relazione con essa. Il pensiero denotativo (paradigmatico) fornisce

"i riferimenti semantici, logici e culturali che [...] danno senso [alla narrazione, oltreché] la rete di rimandi astratti extra-narrativi (verticali) senza i quali la narrazione sarebbe sganciata da qualsiasi universo coerente di significati. Il pensiero paradigmatico fornisce la necessaria tridimensionalità al pensiero narrativo, e il risultato (o uno dei risultati) della loro intersezione è, appunto, la narrazione."<sup>44</sup>

Il pensiero connotativo (narrativo) apporta "le connessioni orizzontali che strutturano gli eventi in una storia."<sup>45</sup> Da due differenti tipi processi di pensiero ne deriva allora un intreccio, che si esprime in una narrazione che

---

<sup>42</sup> J. Bruner, *op. cit.*, 1997, p. 132.

<sup>43</sup> Cfr. G. L. Barbieri, *La storia e le storie. Rifrazioni narrative e cura di sé*, in M. Castiglioni, (a cura di), *Narrazione e cura, Mimesis*, Milano, 2014, p. 104.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 105.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 104 e *ibidem*.



“collega secondo modalità proprie i fenomeni (che si strutturano in storie grazie al pensiero narrativo) e i concetti generali (che ineriscono alla dimensione paradigmatica del pensiero e attribuiscono ai fenomeni e alle storie la loro plausibilità, la loro possibilità di esistenza, la loro credibilità, la loro pertinenza, il loro significato).”<sup>46</sup>

Si potrebbe dire che si sia di fronte a un di-lemma, dove il trattino sta a sottolineare la dimensione dicotomica che caratterizza le due forme di pensiero, delle quali non si possono ignorare le differenze e che, nondimeno, sono conciliabili e intrecciabili secondo le due direzioni sopracitate – verticale e orizzontale – a creare un tessuto<sup>47</sup>, un *textus* ovvero un testo, una narrazione.

Se consideriamo infatti che il lemma è la forma base attraverso cui viene presentato in un vocabolario un verbo (un sostantivo, un aggettivo) possiamo dire, rimanendo nella metafora linguistica, che il lemma sia la base del paradigma di un verbo, ovvero la forma verbale convenzionale dalla quale ricavare l'intera coniugazione. Il pensiero narrativo e quello paradigmatico vanno allora intesi come due lemmi dai quali origina l'intero paradigma di coniugazione della realtà.

Ed essi sono anche un dilemma: una coppia contrapposta per le caratteristiche che li qualificano e che possono riconciliarsi nella forma della narrazione, se la si intende come coniugazione della realtà (come paradigma) e con la realtà (come racconto, storia, nei termini di *medium* relazionale).

Da un lato il pensiero paradigmatico si fonda sul principio della falsificazione, quindi si rifà al criterio di verifica della validità; è nomotetico, ovvero si costruisce su leggi generali, caratterizzate da processi di astrazioni dei e dai fenomeni. È quindi a-contestuale o contesto-indipendente: non tiene conto cioè degli attori in esso implicati, siano essi osservatori, destinatari, soggetti o oggetti del fenomeno che si osserva o che si indaga.

Dall'altro, il pensiero narrativo, come modo di produzione e di comprensione delle storie e della realtà, risponde ad altri criteri, quali quello della dipendenza o interdipendenza dal contesto, dell'influenza e del condizionamento ad opera di parametri (da cui derivano forme della significazione) prodotti dal soggetto (quale portatore di esperienze, affetti e cognizioni). La coerenza è il principio che consente la validazione del pensiero narrativo, basato sui legami sintagmatici, e quindi si sostituisce la nozione di oggettività e di verità oggettiva con quello di verità narrativa (o direi anche coerenza narrativa); il pensiero narrativo è idiografico, ovvero costruito su, e riguardante, casi singoli (dà origine a un sapere di casi, come direbbe Mortari<sup>48</sup>). La caratteristica che qui mi preme sottolineare è quella della opacità referenziale, indicata da Bruner come la dipendenza dal contesto; la non neutralità o assolutezza del significato, nelle forme del pensiero narrativo, lascia il posto all'influenza dei riferimenti semantici, affettivi, culturali e ideologici sulla cui base la narrazione prende avvio<sup>49</sup>.

Ciò implica, per usare di nuovo le parole di Bruner, che il pensiero narrativo è dotato di struttura: si sostiene sulla base di principi e procedure, proprio come il pensiero logico-paradigmatico, pur con

---

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> La metafora del testo come tessuto e l'analisi etimologica di tale analogia verrà ripresa in seguito nel capitolo 4, a proposito della concezione della narrazione come testo, come trama, come ordito e come connettore.

<sup>48</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.

<sup>49</sup> Cfr. A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze, 1994.

le dovute differenze accennate poco sopra. Il punto di congiunzione più rilevante che accomuna queste due forme del pensiero che, di concerto, danno origine alla narrazione come modo in cui “noi organizziamo la nostra esperienza e il nostro ricordo degli avvenimenti umani”<sup>50</sup> è il fatto che le forme del discorso che generano, condividono alcune caratteristiche: infatti, “come la nostra esperienza del mondo naturale tende ad imitare le categorie della scienza corrente, così la nostra esperienza delle cose umane finisce per assumere la forma dei racconti di cui ci serviamo per parlarne.”<sup>51</sup>

La seconda caratteristica che li accomuna, oltre a essere entrambi telaio di tessitura di narrazioni, o anche “inviti a un particolare stile epistemologico”<sup>52</sup>, esercitando “un influsso [...] nel plasmare i nostri modi di pensare e nel creare le realtà che i loro intrecci raffigurano”<sup>53</sup>, è quella del necessario riferimento alle conoscenze di sfondo. Nel pensiero logico-paradigmatico come in quello narrativo, il contesto sul quale si struttura la conoscenza (che esita in un testo) è quello delle conoscenze di sfondo: nel primo caso questo si declina come conoscenze, principi di una scienza, di una disciplina, relative a un fenomeno, evento, ecc.; nel secondo, il contesto è costituito di nuovo dalle conoscenze di sfondo, accompagnate in questo caso dall’attribuzione di un’intenzione. Il pensiero paradigmatico interroga su cause ed effetti, mentre il pensiero narrativo concerne “le ragioni dell’accadere delle cose”<sup>54</sup> e le rende oggetto di indagine.

Quest’ultimo elemento caratterizza la costruzione in termini di pensiero narrativo della realtà: il pensiero narrativo convoca all’interazione ed è costitutivamente dialogico proprio perché è la forma del suo discorso, il testo, a “innescare l’attività interpretativa”<sup>55</sup> finalizzata alla comprensione (e non spiegazione) del testo.

L’interpretazione ingenera la dimensione dialogica tra almeno tre interlocutori: testo, autore e fruitore (lettore, spettatore, uditore ecc.), ed è la forma compositiva su cui si basa la narrazione che chiede armonizzazione<sup>56</sup> delle sue parti; anche la sua comprensione convoca all’avvio, all’innescamento di un circolo di armonizzazione tra testo e con-testo (fatto di persone che con esso interagiscono). Dall’intrecciarsi armonico in una struttura compositiva nasce quella che è detta verità narrativa; la composizione e la comprensione di un testo narrativo dipendono allora dal contesto in cui queste si danno ed è da questa dipendenza che origina “quella negoziazione culturale che, quando ha successo, rende possibile la coerenza e l’interdipendenza di cui può essere capace una cultura.”<sup>57</sup>

Sulla base di questa interdipendenza, rappresentata qui nella metafora della struttura, si può dire che la narrazione che nasce come visione – esito dell’intreccio di forme di pensiero e di discorso congiunte e differenti a un tempo – che organizza “la struttura dell’esperienza umana: [...] in una parola, [mostra come] la vita finisca per imitare l’arte, e viceversa.”<sup>58</sup>

---

<sup>50</sup> J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in D. N. Stern, M. Ammaniti, (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Editore Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 21.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>53</sup> *Ibidem*.

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>56</sup> Cfr. *ivi*, p. 24.

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 38.

Se con arte si può intendere la costruzione che deriva da visioni che raccontano e traducono sguardi e punti di vista, in questa sezione dedicata alla narrazione come struttura si vuole mettere in luce non solo l'aspetto strutturante del pensiero che dà forma alla struttura-narrazione; si vuole introdurre ora anche l'aspetto di "visione", sulla scorta di quanto ci è stato indicato dalle parole di Bruner riportate poco sopra, in riferimento alla relazione tra vita e arte.

E l'arte condivide molto con il pensiero narrativo se consideriamo che quest'ultimo, come l'arte, è "estensionale, compositiva, non conosce dualismi né categorizzazioni. Può sostenere qualcosa e il suo contrario, infrangere le leggi del sillogismo."<sup>59</sup> Il pensiero narrativo si estende in maniera sintagmatica, orizzontale, laterale, analogica: questi sono i principi del pensiero abduttivo che caratterizza "[l]a metafora, il sogno, la parabola, l'allegoria, tutta l'arte, tutta la scienza, tutta la religione, tutta la poesia [...]": tutti questi sono esempi o aggregati di esempi di abduzione, entro la sfera mentale dell'uomo."<sup>60</sup>

La forma abduttiva si esprime non solo nel pensiero narrativo, ma anche in quello logico-paradigmatico, ovvero nell'intuizione che connette, nell'immaginazione del non ancora, del possibile e dell'attesa, del tendere verso. Il pensiero abduttivo è un pensiero che struttura, un pensiero di relazioni, che esita in un testo congiuntivo, sia questo un racconto, una quadro, una danza, un canto. Il pensiero abduttivo è struttura delle narrazioni perché compone e ricomponi, si occupa "dei legami tra le parti e con il tutto."<sup>61</sup> È un pensiero di armonizzazione, di composizione, di visione relazionale e prismatica. È pensiero di narrazione di narrazioni.

Se la narrazione è la tessitura compositiva con la quale il soggetto si relaziona alla realtà perché è attraverso le storie che la può comprendere, bisogna considerare il fatto che le narrazioni "da un lato, pre-esistono a chi le agisce e, dall'altro, vengono confermate, modellate, modificate attraverso l'esperienza quotidiana"<sup>62</sup>. Le narrazioni sono allora visioni del mondo, esiti provvisori di processi di costruzione di significato: processi interpretativi quindi<sup>63</sup> che coinvolgono l'individuo come costruttore di una "euristica narrativa"<sup>64</sup> che in un dato momento storico della sua esistenza è quella che più ritiene capace di rappresentare la sua interpretazione narrativa della realtà. Si può allora dire che la narrazione della realtà sia esito di un processo di composizione ermeneutica che rivela il punto di vista del singolo sul contesto: rivela cioè la sua prospettiva relazionale in esso. La narrazione è la visione del senso che il soggetto attribuisce alla realtà e alle ragioni che sono alla base della costruzione dei significati per essa.

Nel capitolo che segue si approfondirà la declinazione di visione come teoria, con riferimento all'etimologia di quest'ultimo termine che indica l'atto di vedere come azione del fare teoria; qui in analogia alla funzione di mostraggio<sup>65</sup> che la visione assolve per il suo stesso creatore, si ricorre di nuovo allo strumento epistemologico dell'analisi etimologica per sottolineare come la narrazione abbia un legame con la visione intesa come forma del pensiero che teorizza (che costruisce

---

<sup>59</sup> L. Formenti, *La formazione degli operatori alla relazione di cura*, in M. Castiglioni, (a cura di), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano, 2014, p. 138.

<sup>60</sup> G. Bateson, *op. cit.*, p. 192.

<sup>61</sup> L. Formenti, *op. cit.*, 2014, p. 138.

<sup>62</sup> C. Palmieri, *Aver cura dell'esistenza tra educazione e narrazione*, in M. Castiglioni, (a cura di), *op. cit.*, p. 126.

<sup>63</sup> Cfr. L. Zannini, *Formare i professionisti della cura alle competenze narrative*, in M. Castiglioni, (a cura di), *op. cit.*, p. 156.

<sup>64</sup> J. Bruner, *op. cit.*, 1997, p. 138.

<sup>65</sup> Cfr. E. Mancino, *op. cit.*, 2009, p. 57.

significati a partire dalla relazione visuale che si intesse con la realtà). Se vedere è, come si dirà in seguito, “fare teoria” ovvero costruire conoscenza, anche “narrare” è un’espressione di tale atto: “narrare” infatti deriva dalla radice *gna*, in connessione con *agere*: narrare è allora “agire, fare” il “conoscere, il rendere noto”<sup>66</sup>; narrare è l’azione che struttura la conoscenza e la narrazione è la visione della conoscenza di cui l’individuo è costruttore (co-strutturatore?) e portatore.

### *Dalla struttura-telaio alla narrazione-intreccio: la narrazione come metodo per la costruzione di conoscenza*

La narrazione fornisce “un modo di selezionare i nostri pensieri sul mondo”<sup>67</sup>, assolve quindi la funzione di costruzione del senso che si attribuisce alla realtà, volta alla ricerca di una struttura che non solo renda conto di ciò che si è fatto, sentito e in cui si crede<sup>68</sup>, ma che sia modello attraverso cui si interpreta la realtà che prende forma nei modi della narrazione.

Da tale struttura emerge un intreccio di elementi, di indizi, di tracce che fondano una conoscenza esito di una riflessione di tipo ermeneutico, ovvero di un circolo di riflessione ricorsiva, che racconta di una “realtà dinamica co-costruita”<sup>69</sup> a partire dall’interazione del soggetto con il suo contesto. Ciò vuol dire che la narrazione “non è mai mero rispecchiamento della realtà, ma un processo interpretativo, una costruzione che mette in relazione degli eventi assegnando un ordine e attribuendo significato”<sup>70</sup> e che “le storie sono modi di organizzare l’esperienza, interpretare gli eventi e creare significato, mantenendo al contempo un senso di continuità”<sup>71</sup>; allo stesso tempo la narrazione non cerca la cristallizzazione dei suoi contenuti in una forma definitiva: al contrario, poiché non c’è un solo modo di raccontare una storia, la narrazione come forma della conoscenza è intesa a conservare “il dinamismo generativo della creazione di conoscenza”<sup>72</sup>.

La metafora dell’intreccio torna utile per ribadire e spiegare con altre parole queste ultime affermazioni: narrare è il modo attraverso cui si dà ordine e senso a sequenze di eventi dell’esperienza altrimenti disordinati, ovvero un’azione finalizzata alla messa in ordine, alla coerenza; la narrazione è l’ordi(na)to che ne testimonia l’accadere.

Il testo narrativo è traccia dello sguardo orientato retrospettivamente a cogliere il significato di un’esperienza e di un’azione volta prospettivamente a darle senso e farne nuova occasione di significazione e interpretazione. La narrazione è la forma al congiuntivo della realtà<sup>73</sup>, ovvero quella forma capace di rendere non la descrizione di una verità oggettiva, ma la possibilità di immaginare e interpretare gli eventi secondo, o a partire da, una prospettiva, che guarda

---

<sup>66</sup> <http://www.etimo.it/?term=narrare>

<sup>67</sup> J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1992, p. 91.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

<sup>69</sup> L. Formenti, “*Mi presento: dimmi chi sono*”. *Giochi cognitivo-relazionali di autopresentazione*, in C. Kaneklin, G. Scaratti, (a cura di), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano, 1998, p. 78.

<sup>70</sup> B. Poggio, *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma, 2004, p. 31.

<sup>71</sup> A. T. Ben-Ari, *It’s The Telling that Makes the Difference*, in R. Josselson, A. Lieblich (eds.), *Interpreting Experience: the Narrative Study of Lives*, Sage, Thousand Oaks, 1995, p. 151.

<sup>72</sup> B. Poggio, *op. cit.*, p. 32.

<sup>73</sup> Cfr. J. Bruner, *op. cit.*, 2003.

prospettivamente poiché capace di agire, re-agire e ri-agire retrospettivamente, rileggendo gli eventi che costituiscono la memoria del tempo e il suo senso.

La narrazione si costituisce allora di memoria e attesa a un tempo: memoria come telaio su cui muovere i fili della narrazione; attesa della realizzazione (atto del rendere “reale” in termini narrativi) del tessuto il cui intreccio è memoria del gesto del ordi(na)re e progetto del farsi costruttore di sensi. Il testo, il tessuto, si fa spazio per la narrazione, ma anche spazio narrante<sup>74</sup>, capace com’è di tenere traccia del processo di donazione di significati e di dare possibilità di “spazi [...] in cui articolare esperienze che consentano di narrare, di riconoscere, di sperimentare, di elaborare”<sup>75</sup> i contenuti impliciti a partire dai quali vengono disposte le conoscenze organizzate in un sapere compositivo.

La conoscenza che ne deriva è costruita in uno spazio – lo spazio narrante, si diceva sopra – insieme alla dimensione del tempo: la narrazione è attraversamento del tempo, dal passato della memoria al futuro del progetto, ed è tessuto fatto di tempo, di messa in ordine, di sequenziazione, di composizione diacronica e sincronica degli eventi alla ricerca di un senso temporale e causale-effettuale<sup>76</sup> per essi.

La narrazione, appena descritta come organizzazione di spazio e tempo, da un lato è metodo della costruzione di conoscenza e dall’altro dispositivo per l’educazione.

Come metodo, la narrazione non può limitarsi a essere una descrizione, a partire da una teoria di riferimento, di pratiche di sperimentazione, di osservazione e di verifica; il metodo è esso stesso una pratica, è “un’operazione che, per accedere al *vedere*, [...] *dobbiamo compiere* [...]”<sup>77</sup>

La narrazione è visione, come detto sopra, ovvero esito di una pratica, e insieme metodo, ossia la pratica stessa: essa è prodotto e processo di conoscenza, che in una concezione costruttivista, è essa stessa processo. La narrazione dunque è simile, per l’analogia nella struttura processuale, al processo di costruzione di conoscenza: è per essa “un modello essenziale e originario del conoscere e del rappresentare. Un modello che aiuta”<sup>78</sup> a dare origine a un sapere compositivo, che traduce e informa “uno stile di pensiero e contribuisce a formare una visione del mondo, diventando quel sistema di idee generali capaci di formare la cornice dei saperi”<sup>79</sup> di ognuno. Come si era detto a inizio capitolo, *forma mentis* e *operandi* dell’individuo.

I termini “metodo” e “dispositivo” – metafora utilizzata nella sezione metodologica dell’elaborato per descrivere la dimensione concreta e materiale in cui si è svolta l’esperienza laboratoriale di ricerca-formazione (il laboratorio di narrazione) – si intendono come oggetto, luogo e mezzo per la ricerca; se la narrazione è metodo e dispositivo insieme per la costruzione di conoscenza idiografica, locale, contingente, contesto-dipendente, allora si può affermare che essa sia *medium* per il sapere: come forma della conoscenza (la forma narrativa), come luogo della conoscenza (testo come tessuto), come metodo (procedura) di costruzione della conoscenza, e infine come oggetto stesso della conoscenza in quanto esito del procedere, esito di un fare orientato da una certa pratica,

---

<sup>74</sup> Cfr. G. Bompiani, *Lo spazio narrante*, La tartaruga, Milano, 1978.

<sup>75</sup> C. Palmieri, *op. cit.*, 2014, p. 129.

<sup>76</sup> Cfr. A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze, 1994.

<sup>77</sup> R. De Monticelli, *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini e associati, Milano, 1998, p. 38 (corsivo dell’autrice).

<sup>78</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2000, p. 184.

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 185.

da un certo metodo. Un metodo che, nel caso della narrazione, è abduktivo, indiziario, procedurale, congiuntivo, teso al progettare (come gesto dell'andare oltre e verso il possibile); un dispositivo, quello della narrazione, che può dirsi tale poiché propone un modo di organizzare le condizioni materiali e simboliche perché un evento accada; nel caso di questa ricerca, perché un evento educativo, all'interno di un percorso di ricerca-formazione, possa accadere.

Questa declinazione, di metodo e dispositivo per l'educazione, del termine narrazione porta all'attenzione e al centro della riflessione il legame che può esistere tra educazione e narrazione appunto.

Considerando l'"educazione" come

“quell'insieme di pratiche, di abitudini, di modelli espliciti e impliciti, di intenzioni e di vissuti in cui si concretizza l'esperienza [...], assumendo forme che, nei fatti, vanno ben oltre le intenzionalità di chi progetta [...] eventi”<sup>80</sup>,

ovvero una pratica che si attua in una determinata forma di interazione con il contesto, che produce effetti di tipo tras-formativo, si può evidenziare l'analogia strutturale e l'analogia teleologica (la tras-formazione) che la narrazione ha con essa. Con narrazione si vuole intendere infatti

“quegli insiemi di trame di significati, di logiche, di presupposti, di precomprensioni, di visioni del mondo sottese a determinate pratiche e impliciti nei diversi ambienti di vita [che] [...] condizionano comportamenti e modalità di pensiero dei soggetti in quanto agiscono come 'regole non scritte', che orientano la percezione individuale e la possibilità di costruire conoscenza e sapere”<sup>81</sup>.

E ancora, poiché

“i modi della narrazione appartengono alla storia, ai luoghi, alle culture, [...] per essere posseduti e utilizzati devono [...] essere appresi e condivisi. La tendenza a narrare può essere considerata una dotazione naturale, ma i modelli e i modi della narrazione sono senz'altro culturali, sono saperi.”<sup>82</sup>

Se la narrazione è forma universale dell'organizzazione del pensiero dell'essere umano, questa può diventare metodo e dispositivo educativo quando diventi oggetto esplicito di interrogazione da parte dei responsabili dell'educazione, e allo stesso tempo, metodo per l'educazione, rendendo il ricorso alla narrazione dispositivo di pratiche che facciano “propendere [...] [l']azione educativa verso l'autenticità”<sup>83</sup> degli esiti formativi che hanno guidato la progettazione educativa.

Le pratiche basate sul ricorso ad un approccio narrativo in formazione, per dirsi effettuali oltretutto autentiche, devono lavorare “sull'effettività, sulle condizioni date, anche critiche, difficili, [...] per coltivare possibilità”<sup>84</sup> ed è nella concretezza dei luoghi, dei tempi, dei corpi, delle simboliche, dei contesti in cui si pratica l'educazione che la narrazione può intrecciarsi ad essa ed esserne metodo;

---

<sup>80</sup> C. Palmieri, *op. cit.*, p. 122.

<sup>81</sup> *Ibidem.*

<sup>82</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2000, pp. 136-7.

<sup>83</sup> *Ibidem.*

<sup>84</sup> *Ivi*, p. 128.

esserne dispositivo che concorra alla costruzione di senso per le esperienze, le quali a loro volta consentano di “narrare, di riconoscere, di sperimentare, di elaborare”<sup>85</sup> gli eventi a partire da un punto di vista; un dispositivo per andare a illuminare la dimensione implicita che tuttavia struttura la narrazione e che informa il significato poi attribuito agli eventi.

E per essere esperienza autentica di formazione non si può ricorrere alla narrazione come espressione spontanea del soggetto: al contrario è nell’interesse formativo di quest’ultimo che la narrazione come metodo educativo sia organizzata, pensata, progettata, studiata<sup>86</sup> e si dispongano condizioni e circostanze, per quanto finzionali, che consentano di vivere un’esperienza di narrazione alla seconda, di narrazione di narrazioni.

Nel caso di questa ricerca, come si dirà ampiamente nei capitoli successivi, si è scelta la dimensione laboratoriale come contesto, luogo, oggetto e mezzo di ricerca per la formazione: il laboratorio, come luogo di sospensione e di formazione, altro dal normale contesto accademico in cui i partecipanti si trovano inseriti nel loro percorso di formazione universitaria, è stato immaginato come *medium* per accedere alla relazione che gli studenti di Scienze dell’Educazione, partecipanti volontari alla ricerca-formazione, intessono con l’oggetto “formazione”, per loro processo e oggetto dell’esperienza universitaria. La narrazione è pensata allora come chiave di accesso, come metafora si dirà in seguito, attraverso cui predisporre le condizioni affinché ogni soggetto possa accedere alla propria conoscenza, facendo delle proprie concezioni (non sempre esplicite) oggetto esplicito di problematizzazione, e ancor prima, esito di un processo di disvelamento, mediante la costruzione narrativa della propria prospettiva sulla personale relazione con la dimensione formativa della propria esistenza.

### *Narrazione e autobiografia. Fondamenti autobiografici per la costruzione di narrazioni*

*La nostra memoria è la nostra coerenza,  
la nostra ragione, il nostro sentimento,  
persino il nostro agire.*  
Oliver Sacks

La narrazione, si è detto finora, è la relazione che l’individuo ha con la realtà, e anche la relazione che di essa fa; è resoconto della prospettiva attraverso cui il soggetto si è relazionato con il suo contesto di realtà e mediante cui ha attribuito significato a quanto accaduto e vissuto.

Afferma Smorti che “il pensiero umano è mosso dall’esigenza di fondo di interpretare il mondo e di attribuire significati plausibili che lo aiutino a fare delle previsioni e che per far questo ricorra alle storie.”<sup>87</sup> E aggiunge che l’essere umano è capace tanto di costruire narrazioni capaci di agire come “macroteorie” o “microteorie”:

“[c]ome le teorie scientifiche, la storia-teoria si basa su dei presupposti e, a partire da questi, sviluppa una sequenza di proposizioni non logiche, ma storiche (che

---

<sup>85</sup> *Ivi*, p. 129.

<sup>86</sup> M. Palma, (a cura di), *L’educazione come dispositivo. Dispensa del Corso di Pedagogia Generale*. Prof.ssa Anna Rezzara, PGreco, Milano, 2009, p. 87.

<sup>87</sup> A. Smorti, *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze, 2007, p. 67.

riguardano azioni, pensieri, sentimenti, interazioni [...]), arriva a delle conseguenze di una qualche utilità sul piano interpretativo ed operativo”<sup>88</sup>.

E contemporaneamente, raccontando, dando vita alle narrazioni, ogni individuo racconta se stesso in relazione all’altro da sé, “racconta ciò in cui crede o ciò di cui dubita”<sup>89</sup>. In ciò sta la portata compositiva, teoretica e formativa della forma-narrazione: la narrazione è una trama interiore che l’essere umano costruisce e che dà “luogo a immagini, forme, nuove storie”<sup>90</sup>; visioni, ovvero teorie. Da questa costruzione il soggetto può imparare non solo da ciò che è stato, e dall’esperienza, ma soprattutto da ciò che compone immaginando<sup>91</sup>, scoprendosi autore di una rappresentazione della realtà, attingendo dai contenuti e dalle forme della cultura in cui è inserito e con cui interagisce e, al contempo, contribuendo a dare forma e contenuto al proprio contesto culturale attraverso la narrazione. In questo circolo in cui narrazione e cultura reciprocamente si informano, la narrazione, da racconto di un evento accaduto o possibile, giunge a diventare “una teoria sulla realtà”<sup>92</sup>. E si sottolinea “una” teoria: derivata dal punto di vista del narratore, non definitiva, ma in divenire, procedurale, tensionale e idiografica, ovvero basata su una prospettiva, intesa a comprendere i/l caso/i, non volta alla predizione, quanto piuttosto alla retrodizione, o anche alla “retrocognizione”, ovvero alla ricostruzione del senso degli eventi e alla scoperta e costruzione di significati per essi. Per collocarsi e progettarsi.

Il presupposto teorico che, per questo elaborato, suggerisce che la narrazione in quanto idiografica possa essere considerata anche autobiografica è una premessa che punta alla radicalizzazione dell’idea di punto di vista e di relazione con la realtà: se la narrazione è resoconto, restituzione, di tale relazione, si può dire che la prospettiva del testo composto sia non solo idiografica, ma in certo modo autobiografica, ovvero appartenente all’esperienza di vita del soggetto e da lui intrecciata in una trama di senso e significati che dipendono non solo dall’effettività del caso, ma dall’incontro di sguardo, memoria, attesa e costruzione. La narrazione è un atto interpretativo e si costruisce a partire da conoscenze pregresse e ipotesi progettanti; in altre parole si può dire che la narrazione sia un testo che traduce l’epistemologia di un soggetto in sapere autentico per il singolo perché

“fornisce competenze e strumenti per un rapporto [...] tra i soggetti e il mondo, è quello che si costruisce assieme all’identità e si perfeziona per tutta la vita come nucleo di simboli, strumenti, linguaggi, chiavi di accesso e di interpretazione, immagini e parole capaci di corrisponderci e di rappresentarci.”<sup>93</sup>

E prosegue Dallari, descrivendo il sapere come l’insieme, la composizione, l’intreccio degli “incontri, [del]le interazioni, [del]le scoperte di ulteriori di senso possibili a partire da essi, poiché il sapere è nei corpi, nei pensieri, nelle bocche e, naturalmente, anche nelle tecniche e sulle pagine dei libri.”<sup>94</sup>

---

<sup>88</sup> *Ibidem*.

<sup>89</sup> D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1995, p. 49.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>92</sup> A. Smorti, *op. cit.*, p. 80.

<sup>93</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2000, p. 144.

<sup>94</sup> *Ivi*, p. 145.



In accordo con la prospettiva appena esposta, l'idea che sta alla base della qualificazione della narrazione come costitutivamente autobiografica è quella secondo cui le parole, le immagini, le idee dette, scritte, disegnate, rappresentate in diverse forme, sono testi che non solo consentono di ripercorrere l'esperienza del soggetto con consapevolezza anche autobiograficamente fondata, ma anche favoriscono “correzioni interpretative, nuovi orientamenti di senso, scoperte e costruzioni di nuovi significati”<sup>95</sup> per aiutare a progettarsi nella relazione con il mondo.

Il metodo è per una scienza, per una disciplina, la definizione, epistemologicamente informata, “degli orientamenti e [del]le indicazioni pragmatiche di carattere generale che derivano dalle direzioni originarie della disciplina.”<sup>96</sup> Adottare un metodo significa porsi in un certo modo, in una certa postura epistemologica per pervenire alla, o come si dice in questa ricerca, costruire, conoscenza. Il metodo autobiografico, quello che ispira le narrazioni del capitolo successivo, e che è oggetto di riflessione metodologica oltreché di applicazione per la realizzazione del percorso di ricerca-formazione costruito intorno all'esperienza del laboratorio narrativo, si intende come un approccio che dà luogo alla rappresentazione in forma narrativa di un atto di retrospezione<sup>97</sup> da parte dell'individuo; da tale gesto nasce la possibilità di un atto riflessivo e prospettico poiché è dall'attribuzione di senso unitario, coerente, ai diversi episodi della propria esistenza che il singolo può intessere una “trama significativa”<sup>98</sup> che possa essere indicazione, fatta di consapevolezza ed esplicitazione per sé, per la costruzione della propria relazione con la realtà, per la visione di essa e quindi per la formulazione di una teoria attraverso cui essere nel mondo.

Nel caso della ricerca qui presentata, l'obiettivo che si prefigge l'esperienza laboratoriale consiste nell'accompagnamento dei partecipanti in un percorso di esplorazione di un tema d'indagine, ovvero la formazione, attraverso il metodo della narrazione; in particolare, l'obiettivo, rispetto alla dimensione epistemologica e metodologica, è quello di mettere a tema l'oggetto investigato a partire dalle conoscenze che costituiscono l'insieme dei saperi dei soggetti coinvolti, ovvero quel sapere autentico che contempla i contenuti e le forme delle conoscenze che hanno contribuito e contribuiscono a dare forma al sapere incarnato che il soggetto intende come identità<sup>99</sup> e propria formazione<sup>100</sup>.

Invitare soggetti – in formazione per professioni che ineriscono la formazione – a narrare la storia di e con la formazione di cui sono portatori è chiedere loro di raccontare la propria autobiografia formativa; i diversi testi narrativi che li vedranno autori sono da considerare come narrazioni autobiografiche di formazione o come le loro storie di formazione<sup>101</sup>.

---

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 146.

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 148.

<sup>97</sup> Cfr. P. Lejeune, *On Autobiography*, University of Minnesota, Minneapolis, 1973.

<sup>98</sup> Cfr. D. Demetrio (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Unicopli, Milano, 1999.

<sup>99</sup> Cfr. M. Dallari, *op. cit.*, 2000.

<sup>100</sup> Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.

<sup>101</sup> Seguendo la dicitura in uso nei paesi di area francofona che indica nell'espressione “storie di vita” quei testi derivati dal ricorso a metodi di ricerca che utilizzano la composizione autobiografica per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione (si fa riferimento al quarto capitolo del presente elaborato in cui in cui la descrizione delle diverse prospettive sui metodi autobiografici come pratica formativa sarà affrontato confrontando tre orientamenti linguistico-culturali differenti).

Ed è precisamente il soggetto, il suo essere singolo e relazionale, il suo essere memore e capace di immaginazione, che rende possibile il legame tra autobiografia e narrazione: sguardo retrospettivo (autobiografico) e sguardo prospettivo (idiografico), autoreferenzialità autologica<sup>102</sup> che supera la dimensione implicita e che, nella bilocazione cognitiva<sup>103</sup> della tematizzazione consapevole, che richiede tempo, attenzione e cura, trova lo spazio per divenire una narrazione tras-formativa.

Si è detto che la composizione narrativa è un modo di costruzione della conoscenza; ci ricorda in proposito Butler-Kisber che “la conoscenza è esperienza, un processo olistico e relazionale che ha luogo nello scorrere del tempo”<sup>104</sup> così come la narrazione richiede un tempo per la riflessione, un tempo per la composizione, un tempo la fruizione, per l’interpretazione. Richiede quindi il dialogo con il testo, gesto questo che si intende come trasformativo perché convoca il soggetto a rileggere la propria visione del mondo e a relazionarsi ad essa; a vedersi come autore e interprete, come interlocutore non neutro.

Come si collega dunque la costruzione narrativamente fondata della conoscenza con un metodo propriamente autobiografico? Come può la narrazione autobiograficamente declinata essere metodo per e di formazione? Il soggetto è stato indicato poco sopra come traccia del potenziale formativo del legame tra narrazione e autobiografia: secondo Bruner, infatti, si può dar luogo ad occasioni di trasformazione, di apprendimento – se per apprendimento intendiamo un approccio al contesto di tipo interpretativo<sup>105</sup> – adottando un metodo narrativo che preveda il coinvolgimento attivo del soggetto nella costruzione del suo percorso formativo, attraverso la proposta di

“narrare le conoscenze partendo da se stesso, dalla propria esperienza. [...] [Il soggetto] descrive il mondo attraverso i suoi occhi [...]. Punto di arrivo sarà il cambiamento del proprio approccio alla realtà, ed in particolare la capacità di problematizzare e interpretare la realtà.”<sup>106</sup>

Di converso, l’intero processo di formazione dell’individuo può essere visto, interpretato, metaforizzato come una narrazione la cui costruzione e in cui la negoziazione dei significati chiamano in causa ogni soggetto in formazione a costruire il suo testo, nel vincolo che si genera dall’intreccio di reale, vissuto, esperito, possibile, immaginato, immaginabile e desiderato. Il potenziale formativo della narrazione, che si fonda su questo intreccio, sta nell’opportunità di aprire spazi per la molteplicità delle interpretazioni di quanto accaduto, ovvero di offrire “l’occasione di guardare alla propria storia come ad un testo non già scritto e compiuto, ma da rileggere e riscrivere in un processo di circolarità ermeneutica”<sup>107</sup>, e di dar “luogo ad un confronto sui problemi situati per trovare un senso e un orientamento per l’agire futuro”<sup>108</sup>.

---

<sup>102</sup> Cfr. B. Poggio, *op. cit.*, p. 62.

<sup>103</sup> Per bilocazione cognitiva si intende quel processo di distanziamento dal quale deriva, per il soggetto autore di un testo autobiografico, la possibilità di costruire tale testo e di vedersi agire in esso come sé e altro da sé a un tempo. Si confronti in proposito D. Demetrio, *op. cit.*, 1996.

<sup>104</sup> L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 9.

<sup>105</sup> Cfr. B. Poggio, *op. cit.*, p. 88.

<sup>106</sup> *Ibidem.*

<sup>107</sup> *Ivi*, p. 90.

<sup>108</sup> *Ibidem.*

Clandinin e Connelly in proposito ben illuminano questa concezione e questione epistemologica e formativa quando dicono che “la ricerca di tipo narrativo coinvolge la ricostruzione dell’esperienza del singolo in relazione sia con l’altro sia con il suo contesto sociale”<sup>109</sup>.

Ci ricorda Dewey<sup>110</sup> che l’esperienza va considerata come fonte di conoscenza e la ricerca narrativa si attesta come chiave per comprendere l’esperienza, valorizzando le esperienze degli individui e esplorando le loro interconnessioni con la dimensione sociale, culturale, istituzionale in cui le narrazioni che i singoli costruiscono trovano fondamento e in cui le esperienze sono esperite, agite, espresse e in-formate<sup>111</sup>.

Là, nell’intersezione tra narrazione e formazione, dove si colloca l’essere umano, si trova l’autobiografia sia come una delle possibili forme assunte dalla ricerca di tipo narrativo sia come metodo per ridurre la distanza, la dicomotizzazione, che intercorre tra scienze e arte, aprendo la possibilità per la costruzione di “una visione più integrata, adeguata e umana per studiare la dimensione esistenziale dell’essere umano”<sup>112</sup>.

Il testo autobiografico, come produzione tangibile del ricorso al metodo autobiografico, non è il fine del progetto di ricerca-formazione che si presenta e si è perseguito nell’indagine sulla formazione: ciò che dell’approccio autobiografico inerisce questa ricerca è la possibilità che offre di accedere ad una comprensione qualitativamente diversa, che Freeman<sup>113</sup> definisce poetica e che si allontana dalla questione della veridicità e della validazione della conoscenza cosiddetta “scientifica”.

Come si vedrà nel capitolo successivo, relativo alla scelta del metodo di ricerca, la trattazione dei criteri di validazione e di validità della ricerca tornerà ad affrontare il tema della dimensione poetica e della definizione di scientificità per una *narrative inquiry*; l’autobiografia viene assunta qui non come fine, ma come mezzo, metodo per la ricerca, e la sua forma o le forme attraverso le quali verrà composta da ogni soggetto partecipante all’esperienza laboratoriale è scelta non per costruire testi che celebrano la vita del soggetto in un’ottica quasi narcisistica, quanto piuttosto per mostrare l’esistenza del molteplice, nei diversi punti di vista, nei diversi formati dei testi narrativi e, più ampiamente, nella possibilità di acquisire e costruire conoscenze, dal momento che “la testimonianza che ognuno offre a proposito di se stesso arricchisce la comune eredità di una cultura.”<sup>114</sup>

La comprensione – o la ri-costruzione – autobiografica si attesta come uno mediatore per la conoscenza, come un’esperienza di un’esperienza<sup>115</sup> in cui

---

<sup>109</sup> S. Pinnegar, J. G. Daynes, *Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative*, in D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Sage, Thousand Oaks, 2007, p. 5, traduzione mia.

<sup>110</sup> Cfr. J. Dewey, *The later works, 1925-1953: Vol. 1. Experience and nature*, (a cura di J. A. Boydston), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1981.

<sup>111</sup> Cfr. S. Pinnegar, J. G. Daynes, *op. cit.*, p. 42.

<sup>112</sup> M. Freeman, *Autobiographical Understanding and Narrative Inquiry*, in D. J. Clandinin (ed.), *op. cit.*, p. 120, traduzione mia.

<sup>113</sup> Cfr. *ivi*, p. 121.

<sup>114</sup> R. Shweder, E. Bourne, *Does the concept of the person vary cross-culturally?*, in R. Shweder, R. LeVine (eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984, p. 31.

<sup>115</sup> Cfr. G. Gusdorf, *Conditions and limits of autobiography*, in J. Onley (ed.), *Autobiography: Essays theoretical and critical*, Princeton University Press, Princeton, 1980, p. 38.

“[c]ome attraverso una visione aerea che talvolta rivela ad un archeologo la direzione di una strada o una fortificazione o una mappa di una città, invisibili per qualcuno che stia al livello del suolo, così la ricostruzione del [...] destino mostra le linee principali che uno non ha erroneamente notato, le richieste che nascono dai valori più profondi che animano il soggetto che, senza esserne effettivamente consapevole, hanno determinato le scelte più decisive”<sup>116</sup>

di un percorso esistenziale. Ed è precisamente attraverso questa immagine della visione aerea, attraverso la metafora della tracciabilità in una mappa, che la testualizzazione in formato autobiografico può dirsi metodo di ri-comprensione e quindi metodo per la formazione del soggetto: il territorio raccontato dalla mappa è una regione della verità<sup>117</sup> narrativa costruita dal soggetto a partire dalla ricostruzione della sua esplorazione, ovvero interpretazione poetica, del territorio. La narrazione è la forma attraverso cui viene realizzata una “ri-descrizione creativa”<sup>118</sup> del passato e su questa forma si fonda il metodo autobiografico, attraverso cui la ricerca sulla formazione qui presentata prende metodologicamente avvio.

Come quindi la comprensione autobiografica informa la *narrative inquiry*? E come, queste di concerto, si offrono a sostegno di un percorso di ricerca-formazione?

Lo sguardo autobiografico è il metodo attraverso cui si struttura la narrazione che racconta il modo di essere in relazione nel mondo da parte dell'individuo; è uno sguardo retrospettivo del soggetto che intreccia un testo complesso fatto di “memoria, interpretazione e senso.”<sup>119</sup> Tale sguardo, volto al passato per la ri-costruzione nel presente e per il presente, in realtà apre una possibilità prospettica, di proiezione e progettazione nel futuro, poiché la costruzione testuale in formato narrativo impone un nuovo sguardo; si è detto precedentemente che “narrare” significa “far vedere, mostrare, far conoscere”: la narrazione autobiograficamente declinata infatti è un portare a visibilità, un fare poetico attraverso cui i singoli elementi biografici, eterogenei, “sono sintetizzati [tessuti insieme, messi insieme, dalla radice greca del verbo *suntithemi*: comporre], tenuti insieme attraverso l'immaginazione narrativa, e il soggetto a sua volta viene ricostruito, in questa immagine.”<sup>120</sup> La storia di vita di un soggetto può divenire, attraverso la ri-costruzione e la comprensione autobiografica, orientamento formativo, quando la ritessitura e la rielaborazione narrativa consegnino al soggetto una mappa<sup>121</sup>. Tale mappa potrà essere una metafora che rende visibile al soggetto una delle possibili forme attraverso cui percorrere e ripercorrere la propria esperienza per renderla fonte per una “scienza poetica”<sup>122</sup>, un mezzo epistemologico per la costruzione di conoscenza non solo su di sé, ma sulla cultura (umana) in cui è inserito; ancora, la mappa, metafora innescata da, e fondata su, il ricorso all'autobiografia per indicare il percorso di comprensione e ricostruzione della narrazione della propria esperienza, è una presentazione

---

<sup>116</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

<sup>117</sup> Cfr. M. Freeman, *The burden of truth: Psychoanalytic poesis and narrative understanding*, in W. Patterson (ed.), *Strategic narrative: New perspectives on the power of personal and cultural stories*, Lexington Books, Lanham, 2002.

<sup>118</sup> Cfr. I. Hacking, *Rewriting the soul: Multiple personality and the sciences of memory*, Princeton University Press, Princeton, 1995; cfr. R. Kearney, *On stories*, Routledge, London, 2002.

<sup>119</sup> F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2005, p. 68.

<sup>120</sup> M. Freeman, *op. cit.*, 2007, p. 138.

<sup>121</sup> Cfr. F. Cambi, *op. cit.*, p. 83.

<sup>122</sup> M. Freeman, *op. cit.*, 2007, p. 142.

esteticamente ricca, che si può dire declinata e connotata da una dimensione artistica e interlinguistica: nella forma del disegno, della (carto)grafia, della molteplicità di rappresentazione, che trasporta, accompagna nell'attraversamento dell'esperienza, nella metafora del percorso e dell'esplorazione riduce le distanze tra conoscenza "scientifica" e "umana" e intreccia arte e scienza nella narrazione, autobiografica, della visione di cui il soggetto è portatore e prima costruttore.

La comprensione autobiografica utilizzata nei processi di ricerca in ambito formativo ed educativo, dando spazio alla prospettiva del soggetto come poeta e incarnazione del suo sapere, si attesta da un lato come forma di legittimazione della dimensione letteraria, artistica e poetica della conoscenza (di cui la composizione autobiografica è un'espressione); dall'altro si offre come metodo per la ricerca di tipo narrativo, concorrendo a offrire contenuti unici e idiograficamente orientati, ma soprattutto una forma – artistica, letteraria, di genere, di stile – che contribuisce a arricchire il panorama di strumenti epistemologici a disposizione delle pratiche e delle riflessioni teoriche nell'ambito formativo.

L'autobiografia è infatti metodo per la formazione, forma letteraria cui è possibile affidarsi per costruire e arricchire le forme delle conoscenze (una pratica della conoscenza, quindi) di una ricerca narrativamente declinata, una metafora attraverso cui il soggetto si porta a visibilità per se stesso e per la costruzione di un progetto di se stesso informato della conoscenza di marca autobiografica di cui è narratore.

Il capitolo successivo, che introduce la sezione che approfondisce le riflessioni di tipo metodologico su cui si fonda il presente lavoro di ricerca, propone una riflessione epistemologica accompagnata da narrazioni che nascono dalla ricostruzione e ricomprensione di eventi autobiografici che, appartenenti al mio passato, riconosco come concorrenti alla costruzione del mio progetto di formazione personale, e come punti di svolta e di innesco della formazione della mia identità di ricercatrice: punti di riferimento autobiografici che, per l'"ordine e [...] la forma della [...] sequenza"<sup>123</sup> in cui sono disposti e organizzati, dalla composizione e significazione a loro attribuita, possono diventare, e sono diventati, direzioni di senso per l'esplicitazione di interessi di ricerca e per la progettazione di esplorazioni e sperimentazioni teorico-pratiche.

### *Narrazione come metafora e metafora come narrazione*

Si è detto sopra che la narrazione è metafora di se stessi, per se stessi e per l'altro da sé. La narrazione è metafora per comunicarsi agli altri, per dirsi attraverso una forma traslata che contiene e consegna non l'oggetto narrato, ma la relazione del narratore con tale oggetto.

Ciò significa che la forma, i modi, gli intrecci della narrazione che il soggetto sceglie e costruisce per dire la sua prospettiva su un fenomeno, un evento, sulla realtà sono la chiave attraverso cui non solo rende visibile la sua visione della e sulla realtà, ma anche si rende visibile agli altri come portatore di tale visione; si può anche dire, estremizzando, che l'individuo è la visione che racconta, dal momento che è costruttore di tale storia, caratterizzato da un suo stile narrativo, da un suo

---

<sup>123</sup> Ivi, p. 92.

paradigma di relazione con la realtà. In altre parole da una poetica<sup>124</sup>, se per poetica intendiamo i modi attraverso cui diamo forma alla realtà e ne diamo un'interpretazione – si pensi al verbo greco “fare”, *poiéin*, da cui deriva la parola *poiesis* e quindi po(i)etica, come arte, produzione, generazione.

La metafora è esattamente questo: dare forma e fare senso, attraverso una traslazione, mediante la creazione di un collegamento tra due termini costruito sull'uso di un linguaggio figurato<sup>125</sup>.

*Meta-férein*, ovvero “trasportare” in greco antico è infatti il verbo che corrisponde al latino “trasfero”, “io trasporto, trasferisco”<sup>126</sup> da cui deriva il termine “traslato”, ovvero uno dei possibili sinonimi di metafora. La metafora allora è il mezzo, l'espedito retorico attraverso cui, nell'accostamento di due termini prima non connessi tra loro, si trasporta, si traduce l'ascoltatore, il lettore, lo spettatore nell'universo di significazioni del narratore, ma non solo: la metafora traduce, portandolo a visibilità e a consapevolezza, *in primis* per il narratore, il suo “modo di pensare e creare rappresentazioni mentali”<sup>127</sup> che diventa, nell'interazione con l'altro, chiave per tradursi, per dirsi tra le righe, per tra-dirsi, per darsi nella relazione con l'altro, per dire i saperi, che come soggetti incarniamo, attraverso la mediazione della meta-fora.

La metafora, secondo Munari e Fabbri, non va intesa allora solo come artificio retorico, ma come

strumento di conoscenza [...]. Quando le idee [...] non possono o non vogliono usare i concetti [usuali, di denotazione] per esprimersi, quando insomma si tratta di modificare il rapporto con il sapere, la metafora diventa forse l'unico strumento disponibile al [...] sapere per legittimarsi, e all'individuo per assimilare e accomodarsi al nuovo sapere.”<sup>128</sup>

Il pensiero scientifico e il linguaggio che lo veicola costituiscono il modo denotativo di organizzare l'esperienza e la costruzione della realtà; il pensiero narrativo e il suo linguaggio connotativo, laterale, ne sono metafora. In accordo con Bruner, non si sta sostenendo la contrapposizione dei due modi o la superiorità dell'uno rispetto all'altro, quanto la necessaria complementarietà di essi per la costruzione della conoscenza.

La forma del discorso scientifico, definita logico-paradigmatica, assolve la funzione di descrizione della realtà, di fare una relazione su di essa per come essa è, indipendentemente dalle condizioni contingenti dell'osservazione (in esse viene compresa la specificità dell'osservatore che viene considerato ininfluenza nella determinazione dell'osservazione e della descrizione). Il pensiero logico-paradigmatico risponde ai criteri di validazione della ricerca delle cosiddette scienze dure (criteri che si avrà modo di analizzare e confrontare con quelli del pensiero narrativo nel capitolo successivo); l'argomentazione di tale forma di pensiero comporta in sé la verità, verificabile secondo “le procedure con cui si elabora una dimostrazione formale o empirica”<sup>129</sup>. Il pensiero

---

<sup>124</sup> Cfr. M. Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento, 2008, p. 24.

<sup>125</sup> Cfr. *ivi*, p. 29.

<sup>126</sup> Il paradigma del verbo latino ci ricorda la connessione con il concetto di traslato: *transfero, transfers, transtuli, translatum, transferre* e la corrispondenza con il termine greco metafora.

<sup>127</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2008, p. 31.

<sup>128</sup> D. Fabbri, A. Munari, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini, Milano, 1994, pp. 132-3.

<sup>129</sup> J. Bruner, *op. cit.*, 1992, p. 15.

logico-paradigmatico procede cioè per accumulazione di dati provati come veri grazie ai metodi con i quali vengono verificati e validati; ne deriva una forma di conoscenza certamente necessaria, ma non sufficiente se si vuole indagare l'oggetto di conoscenza per come viene concepito in una prospettiva di ricerca come quella necessaria in un'ottica di complessità. Si sta dicendo cioè che in tale ottica l'obiettivo non è la riduzione e la semplificazione del reale per ricomprenderlo negli schemi dell'una o dell'altra disciplina teoretica, quanto piuttosto appoggiarsi a più prospettive epistemologiche, duplici forme di approccio alla conoscenza, per avere una comprensione della realtà variegata, multiprospettica, possibile in cui l'essere umano è immerso.

Per dirla sempre con Bruner, il pensiero logico-paradigmatico

“si occupa delle cause di ordine generale e del modo per individuarle, e si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica. Il suo linguaggio è regolato dai requisiti della coerenza e della non contraddizione. Il suo ambito è costituito non solo dalle realtà osservabili a cui si riferiscono i suoi asserti fondamentali, ma anche dall'insieme dei mondi possibili che si possono produrre logicamente e confrontare con le realtà osservabili; e ciò perché il pensiero paradigmatico è guidato da ipotesi basate su principi.”<sup>130</sup>

Qui si inserisce la questione dell'immaginazione: se da un lato il pensiero paradigmatico può immaginare mondi possibili, ovvero relazioni formali prima che esse siano dimostrate formalmente (ciò si potrebbe chiamare “intuizione”), dall'altro il pensiero narrativo può costruire, creare mondi violando tali relazioni formali, finanche il concetto di verità (per come lo intende il pensiero logico-paradigmatico). Proprio in relazione alla possibilità di violazione della forma, della formula, della norma, che caratterizza il pensiero narrativo, la metafora si offre come declinazione della narrazione come forma della conoscenza.

Il pensiero narrativo non è atemporale, acontestuale, teso sempre più all'astrazione e alla formulazione di regole generali e generalizzabili come quello paradigmatico; al contrario di questo costruisce le sue radici nella dimensione contingente, contestuale, incarnata dell'essere umano, che è visto come inestricabilmente connesso agli elementi sociali, culturali, storici, politici che concorrono a costruire la *sua* realtà, ovvero le basi per la costruzione narrativa della realtà che il soggetto racconta a se stesso e agli altri.

Questo riconduce al titolo del paragrafo: “la narrazione come metafora e la metafora come narrazione”. Il titolo intende mettere in luce, infatti, la funzione metaforica della narrazione da un lato; dall'altro la funzione narrativa e rivelativa della metafora.

Rispetto alla seconda funzione e rispetto all'introduzione della questione dell'immaginazione, è possibile dire che la metafora sia la parte “creatrice del linguaggio”<sup>131</sup>, la parte immaginativa, connettiva della lingua di cui si serve l'individuo per andare oltre la referenza letterale (tipica del pensiero logico-paradigmatico) e liberare “una capacità di referenza di secondo grado, cioè la referenza poetica.”<sup>132</sup> Di nuovo l'atto del fare, del generare: la *poiesis*, che la capacità metaforica

---

<sup>130</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>131</sup> P. Ricoeur, *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Jaka Book, Milano, 1981, p. 5

<sup>132</sup> *Ibidem*.

ingenera creando una connessione tra elementi capace di ridescriverne le caratteristiche e rivelare l'universo narrativo del soggetto che crea tale connessione. Come sottolinea Ricoeur, lo spazio entro cui si realizza la metafora come agente narrativo e rivelativo,

“il suo luogo più intimo e radicale, non è il nome, né la frase e nemmeno il discorso, bensì la copula del verbo essere. L' 'è' metaforico significa, ad un tempo, 'non è' ed 'è come'. Se le cose stanno così, è fondato il nostro parlare di verità metaforica, ma dando un senso 'tensionale' al termine 'verità'”.<sup>133</sup>

Nella copula del verbo essere sta allora il fare, la generatività della metafora: quest'ultima crea cioè uno spazio, un ponte, un nesso tra mondi di significati e significanti, ma è nei nessi che si esprime il suo potere di costruzione, non nelle specifiche analogie che porta a visibilità, ma nell'atto di portare a visibilità, nel gesto di rivelazione. La metafora è allora un nesso di senso che mostra, tenendole insieme, due entità che sono legate dall'azione, dal fare dell'individuo che ricorre alla metafora. La metafora è trasgressione del senso denotativo di un oggetto e atto di creazione di ulteriorità da connotare secondo i sensi che la narrazione per metafore mostrerà. La metafora è andare oltre la norma, tradirla e in essa tradire l'affermazione di un sé narratore, dotato della “capacità di rendersi riconoscibili, di elaborare, perfezionare e presentare agli altri la propria irripetibile unicità.”<sup>134</sup>

La metafora consente di oltrepassare le regole del linguaggio denotativo, logico-paradigmatico, per permettere una loro ri-considerazione in qualità di “forze vettoriali, che si modificano, si trasformano, si esauriscono, si ravvivano, volta a volta nel fare [...]”<sup>135</sup> La metafora permette di ricostruirle

“in una fitta trama di relazioni e movimenti, di relazioni di struttura e di situazioni, una trama ricca, sottile, mobile, policroma, che è come il tessuto connettivo [...] [che] si trasforma e continuamente si significa di nuovo, e la cui definizione non è una definizione statica, ma una definizione processuale.”<sup>136</sup>

Nella processualità della costruzione di una connessione tra mondi, termini, oggetti di conoscenza, cioè con l'azione metaforica, la forma del sapere è narrazione e non argomentazione denotativa, dal momento che la congiunzione della metafora, della traslazione, convoca l'individuo a prendere una parte attiva, costruttiva, autoriale nella costruzione della realtà, ovvero coinvolge e rivela la prospettiva del soggetto in tale processo. La metafora invoca e mostra, allora, la poetica dell'individuo, il suo dare forma, il suo fare senso e la sua postura nei confronti dell'altro da sé. La metafora diventa allora narrazione di sé per il soggetto che si trova raccontato dalle trasgressioni al pensiero denotativo, nelle connotazioni che in-formano la sua prospettiva e lo rendono visibile nelle congiunzioni – intese come “possibilità di” – che costruisce per dire la realtà. O meglio, per accedere alla conoscenza della sua relazione con la realtà mediante le metafore (gli agenti che fanno nesso) con le quali si accosta a, e immagina, il mondo intorno a sé.

---

<sup>133</sup> *Ibidem.*

<sup>134</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2000, p. 127.

<sup>135</sup> L. Anceschi, *Da Ungaretti a D'Annunzio. Saggi di arte e di letteratura*, Il Saggiatore, Milano, 1976, p. 171.

<sup>136</sup> *Ibidem.*



La metafora è allora congegno autobiografico quando sia mezzo per rendere l'autore lettore di sé, quando si fa spazio, scarto (e la metafora, si è detto, esiste nella copula del verbo essere, nel suo non essere e nel suo essere come o quasi, non più e non ancora<sup>137</sup>) perché sia possibile la conoscenza di sé attraverso (gesto, quello dell'attraversamento e della conduzione oltre il consueto, appannaggio dell'azione metaforica) il pensiero e il discorso narrativo.

La prima parte del titolo del presente paragrafo – la narrazione come metafora – che fa riferimento alla funzione metaforica della narrazione – è una concezione della narrazione comprensibile alla luce di quanto finora detto e ne completa circolarmente il significato come portatrice e costruttrice di conoscenza: se la metafora funziona come nesso, come connettore, come tessitore di congiunzioni, come telaio per ordire sensi ulteriori, la narrazione ne è un esito possibile, inteso come una delle forme che possono nascere dalla costruzione di trame che divergono dalla lineare descrizione, dalla spiegazione, dalla denotazione. La narrazione allora è metafora di un modo di costruire la conoscenza, di cui la metafora è predicativo e contemporaneamente *medium*.

La narrazione è intesa qui come metafora, coerentemente con il significato etimologico del termine (portare attraverso, oltre, e com-portare): il pensiero narrativo – ma anche il pensiero logico-paradigmatico con il quale condivide, pur con le differenze evidenziate precedentemente, il legame con la dimensione immaginativa –, il pensiero dell'essere umano è largamente costituito di processi di tipo metaforico<sup>138</sup>, vale a dire che il sistema di origine e organizzazione dei concetti nell'essere umano è di tipo metaforico, ovvero che la metafora come azione del narrare è un atto di congiunzione tra concetti metaforici. La congiunzione potrà essere strutturale od orientazionale, a seconda che la metafora assolva il compito di connettere per analogia o per spostamento tra termini: in entrambi i casi racconta una verità connotativa da un lato, e dall'altro una verità tensionale, come detto prima.

“Connotazione” e “tensione verso” sono caratteristiche della narrazione: quest'ultima infatti si dà come organizzazione del pensiero e forma della conoscenza che si costruisce sulla connotazione, sulla qualificazione, sulla divergenza, sulla impertinenza del linguaggio; che accompagna alla non compiutezza (intesa come la fine) del discorso, all'oltrepassamento della deduzione, che contiene nelle sue premesse l'inesorabilità della sua conclusione, che spinge ad orientare lo sguardo non solo oltre, ma anche a ri-posarsi sulle stesse cose per ri-prenderle, ri-comprenderle, e ri-vedere la prospettiva della propria visione della realtà.

Per concludere, e riconsiderare i diversi “come” attraverso cui è stata presentata la narrazione, e ricomprenderli nella declinazione di quest'ultimo paragrafo, si può dire che la narrazione sia metafora di, e metaforizzata da, ogni forma predicativa e di predicazione (ogni sfaccettatura) attraverso cui è stata mostrata nei diversi paragrafi di questo capitolo.

La narrazione è morfologia della conoscenza e epistemologia del fare ricerca: essa è paradigma, ovvero principio regolatore e matrice organizzazionale del percorso di indagine, struttura compositiva e di analisi della forma e dei contenuti di essa, metodo e approccio a questi ultimi; infine metafora (della forma) della conoscenza attraverso cui si è deciso di formulare le risposte alle domande di ricerca del percorso di indagine proposto nel presente elaborato.

---

<sup>137</sup> Cfr. E. Mancino, *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009, p. 55.

<sup>138</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, Chicago, 1980, p. 6.

Per dirla secondo una formula che sarà ricorrente in questo elaborato, la narrazione è oggetto (in quanto struttura e visione), modo (in quanto metodo e principio regolatore) e luogo (come metafora) della ricerca qui proposta.

## CAPITOLO 3.

### UNA QUESTIONE DI METODO E QUESTIONI SUL METODO.

#### Spunti biografici per progettare un'indagine.

*Suppongo che sia capitato a molti di vivere un'esperienza o di avere un'improvvisa intuizione che metteva insieme cose apparentemente scollegate fino a poco prima, oppure dava una nuova direzione alle loro vite. [...] [E]pisodi in cui è avvenuto un simile insight.*

Malcolm S. Knowles – *La formazione degli adulti come autobiografia*

Le parole di Malcolm S. Knowles, che aprono il capitolo intitolato “*Otto episodi che cambiarono la mia vita*”<sup>1</sup> dal testo citato in esergo, hanno ispirato la decisione di introdurre il presente capitolo con una digressione autobiografica che racconti alcuni fondamentali episodi che mi hanno condotto alla creazione di un percorso laboratoriale di marca narrativo-autobiografica come metodo per pervenire, o meglio costruire, una possibile risposta alla domanda della mia ricerca.

Nello specifico, il terzo capitolo inaugura la sezione centrale dell'elaborato che approfondisce gli aspetti di metodo dell'indagine presentata, a cui saranno dedicati oltre a quello corrente, i capitoli quarto e quinto.

La digressione cui accennavo sopra intende raccontare, dare traccia di, come abbia definito la formazione come mio interesse di ricerca e dare una suggestione delle modalità con cui mi avvicinerò a tale tema per rispondere alla domanda di ricerca presentata nel primo capitolo. L'intero capitolo può essere inteso come un passaggio di congiunzione tra forma e contenuti o anche come raccordo tra narrazione (tema del precedente capitolo) e autobiografia (approccio formativo e di ricerca che verrà approfondito nel capitolo successivo).

Sulla scorta dell'esempio di M. S. Knowles indicherò tre episodi che mi hanno accompagnata all'attuale percorso di ricerca e che, nel loro intrecciarsi, hanno concorso all'ideazione un laboratorio di narrazione come metodo per indagare l'oggetto di indagine.

Ciò significa, detto altrimenti, che gli episodi citati di seguito e il racconto della relazione tra di essi, vengono qui presentati come dichiarazione esplicita e esplicitante delle riflessioni che mi hanno consentito di progettare e condurre il laboratorio inteso come metodo per esplorare l'idea di formazione ed educazione che i partecipanti, neo-studenti di Scienze dell'Educazione, comportano nel loro percorso di studi e di formazione.

#### 1. Come ho scelto il percorso di studi universitario

Il primo episodio che riconosco come concorrente alla costruzione di questo percorso laboratoriale risale alla fine degli anni Novanta, periodo in cui mi trovai a dover scegliere il corso di laurea triennale che avrei frequentato e che mi avrebbe reso una professionista in un settore specifico del mondo del lavoro e degli adulti (che a quell'epoca per me coincidevano e potevano essere usati scambievolmente per definire l'uno o l'altro).

---

<sup>1</sup> M. S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996, p. 25.

Mi accadde di vedere un film, “Il sesto senso” di M.N. Shyamalan<sup>2</sup>, il cui protagonista era uno psicologo “per bambini” che, come dice la moglie all’inizio della pellicola, aiuta “i bambini a non aver paura in situazioni in cui la maggior parte degli adulti se la farebbe sotto”.

Sei mesi dopo ero una studentessa di psicologia “dell’età evolutiva” (così, propriamente si definiva il *curriculum* che mi avrebbe permesso di aiutare i bambini a non avere più paura) perché mi ero scoperta a condividere con quello psicologo immaginario un progetto e un’idea di professione che bene realizzava il mio desiderio di “stare con” e “aiutare, fare per”.

Pur essendo sempre stata appassionata di cinema, l’incontro con un film specifico e le risonanze cognitive e affettive innescate dalla sua visione, sono stati la prima occasione in cui effettivamente ho colto il potenziale costruttivo e costruttivo della relazione tra testo filmico e spettatore, in quanto ingaggiati in un dialogo ricorsivo che comporta la trasformazione della narrazione filmica per opera dello sguardo dello spettatore che se ne fa interprete e lettore e, contemporaneamente, la trasformazione dello sguardo di quest’ultimo nell’incontro con la realtà finzionale della pellicola cinematografica, in quanto veicolo di simboli e densità concettuali e estetici che convocano lo spettatore alla messa in relazione con essi<sup>3</sup>.

Il film che avevo visto quindi non mi raccontava più di un evento soprannaturale, ovvero dell’incontro tra un fantasma di uno psicologo dell’età evolutiva e un bambino che parla con gli spiriti dei defunti; non mi parlava solo dell’irrealistica possibilità di aiutare un paziente anche dal regno dei morti, dato che non avevo intercettato le potenziali letture di onnipotenza della professione in questo dettaglio della trama; il sesto senso cui alludeva il titolo della pellicola non era un/a particolare dono/condanna del bambino-paziente: era invece, ai miei occhi, una qualità della pratica dello psicologo. Lo psicologo, che aveva costruito una relazione con il suo giovane paziente, lo aiutava ad affrontare la paura ingenerata dalla presenza degli spiriti dei defunti che si rivolgevano al bambino per risolvere situazioni rimaste in sospeso al momento della loro morte<sup>4</sup>.

La modalità di relazione adottata dallo psicologo sembrava un modo di tradurre in una pratica professionale almeno alcuni presupposti epistemici che fondano la mia visione della e sulla ricerca: la relazione è conoscenza, è responsabilità etica e politica; la relazione è cura, intesa come “occuparsi di” e “avere in mente l’altro” rifacendomi per quest’ultima declinazione della parola “cura” alle parole di Luigina Mortari<sup>5</sup>.

In un momento cruciale di scelta per la mia formazione futura, era accaduto un fortuito incontro con una narrazione che avevo trasformato in metafora di un particolare aspetto della concezione teorico-prassica di cui desideravo farmi interprete e *medium*, così come il film era stato un *medium* di rivelazione e trasformazione per me, che ha concorso poi ad una scelta di formazione.

---

<sup>2</sup> M. N. Shyamalan, *Il sesto senso*, (tit. or. *The sixth sense*), Buena Vista Pictures, Usa, 1999.

<sup>3</sup> Cfr. E. Mancino, *Un cinema parlato*, Mimesis, Milano, 2009, p. 11; F. Jorio, D. Rizzitelli, *Schermi: tradimenti ermeneutici*, in E. Mancino, *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano, 2013, p. 279.

<sup>4</sup> Per una sintesi più accurata della trama della pellicola, si veda la sinossi in italiano alla pagina [http://it.wikipedia.org/wiki/Il\\_sesto\\_senso](http://it.wikipedia.org/wiki/Il_sesto_senso); per un commento al film si veda Morandini, M., *Il Morandini 2005*, Zanichelli, Bologna, p. 1279.

<sup>5</sup> Cfr. L. Mortari, *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano, 2009, p. 138.

## 2. La costruzione di una prospettiva epistemica personale

Clifford Geertz, nel contributo *Anti Anti-Relativism*<sup>6</sup>, afferma “*A scholar can hardly be better employed than in destroying a fear*” [“Uno studioso difficilmente può essere impiegato meglio che nella distruzione di una paura”, traduzione mia].

Nella seconda metà degli anni Duemila, momento in cui scelgo di continuare la mia formazione universitaria volendo diventare una psicologa “scolastica e dell’educazione”, non sapevo ancora di aver intrapreso un percorso che incarnava il pensiero dell’antropologo americano citato in apertura del paragrafo. Avevo scelto di continuare la formazione come psicologa in un particolare settore: aiutare, quindi, i bambini a *non avere paura* della scuola? Mi accorsi nel corso degli studi che non era una domanda retorica a cui rispondere affermativamente, perché non si trattava di collocarsi in un luogo e presidiare un armonioso esistere di soggetti in formazione. Si stava delineando invece un desiderio di sapere *sulla* formazione (che, il mio corso di studi declinava e circoscriveva però al solo contesto istituzionale scolastico), sulla mia formazione, sulla bellezza e la fatica, sull’amore per, e sulla paura ne, la formazione, sui fantasmi della formazione.

Accadde un incontro con una docente che disse, durante una sua lezione, che la formazione per lei era ed è l’intreccio dell’esperienza di formazione del singolo (la sua storia di formazione), e dell’idea e del modo in cui ci diciamo e facciamo formazione (parlava al plurale, come membro della categoria di docenti di scienze pedagogiche, alludendo alle teorie e alle pratiche della formazione e dell’educazione di cui i professionisti sono costruttori e portatori)<sup>7</sup>. E la docente aggiunse che, come professionisti dell’educazione e della formazione (noi, tutti: docenti e studenti), abbiamo una responsabilità etica ed epistemica: quella di conoscere la nostra storia e i condizionamenti che questa comporta sui nostri modi di stare in relazione, sulle modalità di pratica lavorativa e sul modo di insegnare.

Trovai per la prima volta un’indicazione di senso rispetto alla necessità che sentivo crescere nel corso della mia formazione: non era certo secondario, ma anzi opportuno, collocarmi in un’epistemologia che mi comprendesse come soggetto nella sua totalità, ovvero trovare il quadro teorico e prassico che mi consentisse di costruire un’interfaccia tra la mia esperienza di formazione e la mia conoscenza su di essa, così da rendere questa interfaccia campo esplicito di riflessione e di potenziale ulteriore esperienza di formazione e di costruzione di conoscenze in ambito formativo ed educativo.

Incominciavo così a rilevare che esperienza e conoscenza si ponevano in dialogo, in relazione, contrariamente all’impressione che avevo avuto fino a quel momento. Fino ad allora, infatti, non mi ero mai posta alcune domande che avrebbero poi contribuito a interrogarmi sulla formazione nei modi illustrati nella presente ricerca: che cosa accade nell’incontro con la conoscenza? Conoscenza è sinonimo di esperienza e viceversa? Quando posso dire di aver attraversato un’esperienza formativa? Guardando al mio vissuto, conferendogli senso e rendendolo esperienza<sup>8</sup>, cosa indico come formazione? Come avviene la formazione, e in quali contesti, circostanze, in presenza di quali condizioni educative materiali e non<sup>9</sup>?

---

<sup>6</sup> C. Geertz, *Distinguished Lecture: Anti Anti-Relativism*, in *American Anthropologist*, New Series, Vol. 86, No. 2, giugno 1984, pp. 263-278, p. 263.

<sup>7</sup> Cfr. M.G. Riva, *Studio ‘clinico’ sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000.

<sup>8</sup> Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, p. 15.

<sup>9</sup> Cfr. R. Massa, (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1992, pp. 19, 20.

Serviva allora una prospettiva epistemica che collocasse l'esperienza del singolo in una posizione centrale, in relazione diretta con l'oggetto di conoscenza.

Una prospettiva che accetta di non sapere, di aspettare e di guardare. Uno sguardo che attende di intravedere cosa succede nell'incontro tra soggetto e oggetto della conoscenza, e che auspica di trovare sensi e significati per ciò che accade nell'esperienza dell'incontro.

Si è trattato allora di scoprire una modalità di fare ricerca e di creare conoscenze che si collocasse nell'accadere relazionale, e che guardasse al singolo come fonte per risalire dall'esperienza concreta, contestuale, idiografica, a possibili forme di comprensione e di ricaduta di tipo teorico e prassico nel contesto stesso in cui si indaga (nel mio caso, quello della formazione e dell'educazione).

Un metodo così delineato necessita di un particolare atteggiamento epistemico, di una particolare postura dello sguardo, che, ispirandomi alle parole di Morin<sup>10</sup>, chiamo "costruzione della conoscenza della conoscenza": di una conoscenza non più solo dell'oggetto, concependolo come separato dal soggetto conoscente, ma che si intende come esito della relazione tra i due supportato da un coesistente processo di riflessione su tale processo relazionale<sup>11</sup>.

Con riferimento a quanto detto nella premessa, che mostra la collocazione epistemica del presente elaborato, l'incontro con questa docente e la prospettiva di ricerca che lei per prima mi ha presentato mi hanno consentito di accedere ad approcci di ricerca che non aderiscono ad una prospettiva logico-paradigmatica di acquisizione di conoscenze (gli unici frequentati fino a quel momento della mia formazione accademica) che concepisce separati e distinguibili soggetto e oggetto della conoscenza; ho iniziato ad interessarmi a, e a conoscere, quegli approcci e metodi che perseguono e costruiscono "saperi [...] locali, densamente significativi, con attenzione e curiosità"<sup>12</sup>. Ciò ha significato quindi avvicinarmi agli approcci narrativi alla conoscenza, riconoscendo nelle forme del pensiero e del discorso narrativo una chiave di accesso a, e di metafora de, la *forma mentis* umana, dato che, parafrasando G. Bateson, noi pensiamo per storie perché *siamo* storie.

Le narrazioni hanno infatti una particolare prospettiva, quella del narratore, che della vicenda narrata fa o ha fatto esperienza (come protagonista variamente coinvolto); esse sono allora costitutivamente idiografiche, relative cioè alla vicenda del singolo narratore che racconta la sua visione dell'esperienza; nel caso della costruzione di conoscenza, significa considerare la narrazione della relazione che il soggetto intreccia con l'oggetto, che comporta la costituzione di un'unità altra, relazionale, in cui soggetto e oggetto sono diversi e co-creatisi come nuova entità, qualitativamente diversa dal loro giustapporsi o sommarsi.

Tradurre questo sguardo nel contesto in cui mi colloco, significa darsi l'opportunità epistemologica di "ricomporre quell'unità di teoria ed esperienza [...] costitutiva del contesto di educazione [e di formazione], e del processo di conoscenza in genere"<sup>13</sup>. Vuol dire, nel caso del mio oggetto di ricerca, sostare nella relazione con la formazione, farne oggetto di riflessione e conoscenza, per comporre una narrazione su di essa. Ancora più precisamente, significa indagare la relazione con la formazione a partire dall'esperienza dei protagonisti coinvolti nella ricerca; ricomporre la

---

<sup>10</sup> Cfr. E. Morin, *op. cit.*, Feltrinelli, Milano, 1993.

<sup>11</sup> Cfr. S. Manghi, *Attraverso Bateson*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998, pag. 13.

<sup>12</sup> L. Formenti, *Prefazione*, in M. S. Knowles, *op. cit.*, p. X.

<sup>13</sup> *Ibidem e ivi*, p. XI.

narrazione personale dell'esperienza di e con la formazione di cui i partecipanti alla ricerca sono portatori.

### 3. Iniziare a costruire un percorso

Questo paragrafo nasce nell'ottica di ricomporre e esplicitare il nesso che collega il primo paragrafo di questo capitolo con le considerazioni teoriche di quello successivo.

In primo luogo, il racconto della visione di un film anni fa è stato indicato come un'occasione di svolta per la mia formazione.

Il cinema, infatti, come linguaggio e come epistemologia, mi permise allora e mi permette ora di relazionarmi con la realtà, in un percorso di accostamento, di avvicinamento, di ripiegamento riflessivo che si focalizza su tale relazione, che consente di svelare a me stessa il modo attraverso cui guardo appunto alla realtà, anche se finzionale, rappresentata nelle pellicole cinematografiche.

Il cinema, quindi, nella mia esperienza, assume il ruolo di dispositivo formativo e ha concorso alla costruzione della mia visione epistemica consentendomi di capire, anzi fare esperienza del fatto, che una particolare forma di narrazione, cinematografica o comunque audiovisiva, può aprire spazi per una riflessione. Una riflessione che non si limita a essere ricostruzione mnestica, elicitata o avviata dalla visione del testo filmico, ma una vera e propria operazione compositiva di scrittura e riscrittura del film, capace di rivelare le attribuzioni di senso, date nel tempo, agli eventi narrati nella pellicola come metafora delle significazioni e dei *pattern* di interpretazione della realtà in cui siamo immersi e che ci definiscono come costruttori di una realtà narrativa a partire dalla visione del film.

La messa in relazione della visione di una pellicola cinematografica con la prospettiva di ricerca indicatami durante il mio percorso universitario ha dato avvio al dialogo tra la mia personale esperienza e l'apprendimento di una visione teorico-prassica avvenuto in un contesto istituzionale. Ho potuto così scoprire e individuare due elementi che hanno contribuito alla costruzione del percorso metodologico realizzato in questa ricerca: in primo luogo, quale area del sapere mi sarebbe piaciuto approfondire (la formazione) sollecitata dal riconoscimento dell'esperienza personale di fruizione di un film come formativa per me; successivamente, attraverso quale approccio mi sarei voluta avvicinare alla conoscenza in tale ambito (i metodi narrativi e autobiografici).

Mi affido agli spunti autobiografici che ho riportato in questo capitolo per sostanziare le mie scelte metodologiche, non perché creda che la mia esperienza specifica sia generalizzabile, ma perché ritengo che un'esperienza unica come quella della formazione possa essere conosciuta, esplorata e condivisa con il contributo della narrazione autobiografica, ovvero del racconto delle proprie esperienze individuali relative a tale oggetto, e possa beneficiarne dal momento che può innescare la riflessione sui suoi processi, sui suoi contenuti oltre che sui suoi esiti.

Mi sono chiesta se fosse possibile avvicinarsi alla formazione a partire dalle personali esperienze – di e con la formazione, appunto – di persone che sono in un percorso di formazione istituzionale, per comporre un quadro di conoscenze situate, locali, dense di significati e augurabilmente formative *in primis* per coloro che in questa indagine sono coinvolti.

Definiti oggetto e prospettiva epistemica, ancora non ero pervenuta ad un metodo che tenesse insieme in un'unica esperienza di formazione sulla formazione il contributo del cinema come dispositivo e i metodi narrativi e autobiografici per la costruzione di conoscenze.

Di nuovo, un'esperienza appartenente al mio percorso di studi raccontata nel paragrafo che segue, si è presentata come occasione per iniziare a ideare un metodo che potesse aiutarmi a realizzare questo mio desiderio di composizione di conoscenze.

#### 4. Un'intuizione progettante

La visione epistemica che ho costruito nel tempo a partire dall'incontro narrato nel paragrafo precedente si è arricchito di nuovi episodi di formazione, nati nel dialogo con contenuti e docenti, e accaduti nel corso delle mie esperienze di vita accademica post-universitaria.

L'intuizione accennata nell'ultimo titolo, infatti, nasce come esito di un'esperienza di formazione avvenuta durante la frequenza del primo anno di studi della scuola di Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione.

Durante il primo anno di questo corso di studi ebbi l'occasione di partecipare a una scuola estiva per dottorandi che coinvolge cinque università europee; mi venne chiesto di presentare un breve saggio che raccontasse lo stato dell'arte della mia ricerca e di costruire un *workshop* aperto a studenti e docenti.

Il mio interesse di ricerca allora come ora riguardava il potenziale del cinema come metodo per la riflessione autoformativa, pensando ad una sua funzione intesa come non solo strumentale, analogica<sup>14</sup>, ma come chiave di accesso, metafora, linguaggio che consente al formando di dialogare con l'opera filmica e trasformarsi da spettatore in co-autore di quest'ultima, in quanto ingaggiato in una conversazione con la narrazione cinematografica che lo convoca a tessere la sua visione, la sua versione, della realtà raccontata dalla pellicola, dotandola di sensi che raccontano non solo la trama del film, ma soprattutto il suo modo di tramare con essa. Il cinema come *medium* che contribuisce a realizzare un'opera di contrappunto che vede l'esplosione dell'immaginario evocato dal racconto riconfigurarsi in una nuova storia, ricomporsi in una sequenza narrativa che chiede al proprio autore (lo spettatore) di dotarsi e di dotarla di coerenza<sup>15</sup> per esistere, avere senso e restituirlo al narratore stesso come fonte di conoscenza sulla propria visione del mondo.

Nel tentativo di trovare una narrazione cinematografica che mostrasse come il film sia un possibile *medium* per accedere alla consapevolezza dell'operatività del proprio sguardo e non solo strumento che consentisse di mostrare concetti per analogia tra parola e immagine, o ancora come strumento di elicitazione con funzione didattico-esplicativa, decisi per la realizzazione del *workshop* di costruire un filmato costituito da brani estratti da opere cinematografiche di un unico regista, Steven Spielberg, con il desiderio di porre in evidenza due elementi: le tematiche ricorrenti nel linguaggio e nel meta-linguaggio della poetica dell'autore.

Quando mostrai il testo poli-filmico montato, gli spettatori, me compresa, "videro" una narrazione di violenza, di guerra, di paura, di solitudine, di minaccia, di disperazione tragica. E per la prima volta, anch'io vidi qualcosa di simile a *questo film*. Un testo nuovo, che non apparteneva più al

---

<sup>14</sup> Cfr. F. Cappa, E. Mancino, (a cura di), *Il mondo che sta nel cinema, che sta nel mondo. Il cinema come metafora e modello della formazione*, Mimesis, Milano, 2005.

<sup>15</sup> Cfr. R. Gris, *La pedagogia dei pop corn. Il cinema come strumento formativo*, Erickson, Trento, 2010, p. 12.



regista originario, ma a me. Questo *collage* di brani di film, da mezzo per mostrare la poetica di un autore (una poetica che non avevo “visto” fino a quel momento), diventò un *medium* per accedere allo sguardo di una spettatrice trasformatasi, come si diceva sopra, in costruttrice di una nuova narrazione, che parla di lei come autrice e portatrice di una visione della e sulla realtà. Quindi dalla poetica del regista si giunse a dialogare sulla poetica dell'autrice del video, che operando la trasformazione di più testi filmici in uno unico ricostruito, ha svelato la prospettiva del proprio sguardo sul mondo (per quanto finzionale proposto nel filmato), non consapevole di rivelarla. E ciò accadde perché il cinema (anche creato da amatori) non dice, non indica, non indirizza, non chiude la conversazione con l'altro, ma mostra<sup>16</sup>, riflette, rispecchia, e in quel mostrare, in quello schermo che riflette un'evocazione della realtà, chiama lo spettatore a guardare, a riflettersi nella storia raccontata, a riflettere sulla sua posizione nei suoi ri-guardi; in questo movimento dello sguardo, in questa relazione che mette in dialogo visione filmica e propria visione del mondo sta il potenziale spazio di apertura, di visione, di scoperta e di apprendimento a partire da sé che connota il cinema come dispositivo pedagogico di e per la formazione.

Da questa premessa teorico-epistemologica, confermata anche dall'esperienza del *workshop*, ho dato inizio all'approfondimento dei miei studi sul tema della formazione, sulle metodologie narrative di costruzione e di approccio alla conoscenza, decidendo di focalizzarmi su quelle che usassero l'immagine come punto di accesso e di attraversamento dell'esperienza di formazione e di costruzione delle conoscenze<sup>17</sup>.

L'*insight* cui accennavo in apertura è consistito nel mio caso nella messa in relazione di questi tre episodi biografici riportati sopra: ho cioè intrecciato tre esperienze della mia vita e ho attribuito al loro accadere un senso (in) comune. Tornando ad esse con la memoria, infatti, le ho intrecciate e messe in connessione; hanno assunto nella mia lettura una valenza formativa dal momento che la mia organizzazione narrativa le ha interpretate come concorrenti alla mia formazione.

Knowles stesso infatti afferma, nel testo a cui mi sono ispirata per la scrittura di questo capitolo, che la ricognizione autobiografia non è mera scrittura degli eventi di una vita, ma comporta in primo luogo il ritorno a tali eventi, trasformandoli in narrazioni cui attingere per costruire il senso del proprio esistere e trasformarlo in conoscenza (su di sé e della realtà) e terreno di esperienza<sup>18</sup>.

La narrazione, in qualsiasi formato venga immaginata, costruita e condivisa (orale, scritta, per immagini fisse e in movimento), è intesa in questo studio come metodo per accedere alla conoscenza sull'oggetto e, contemporaneamente, per costruire la conoscenza su tale oggetto.

In particolare, il percorso della mia ricerca, che si avvale della forma laboratoriale come dispositivo di indagine, si appoggia “all'approccio autobiografico [come] [...] opzione epistemologica e operativa”<sup>19</sup> per accedere ai contenuti che caratterizzano un'esperienza complessa (non solo per i partecipanti) come quella formativa ed educativa.

Al contempo, si diceva, l'autobiografia viene assunta come metodo di costruzione di conoscenze dal momento che il raccontarsi comporta in sé l'attribuzione consapevole di senso e significato alle esperienze: vale a dire, che il modo autobiografico permette una visione su di esse pluriversa, da dentro e da fuori, come attore e narratore insieme. In quanto narratori di vicende in cui si è stati

---

<sup>16</sup> Cfr. E. Mancino, G. M. Zapelli, *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.

<sup>17</sup> Cfr. E. Mancino, *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Guerini Scientifica, Milano, 2006.

<sup>18</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, p. XI-XII.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. XII.

protagonisti attivi, ovvero partecipanti del processo e non solo relatori dei loro esiti, coloro che si cimentano nel racconto autobiografico sono contemporaneamente coinvolti in un processo di formazione: di una storia, di una nuova organizzazione dei contenuti narrati, di sé come soggetti e oggetti della narrazione. Allora la narrazione autobiografica è un atto di formazione e di autoformazione insieme, dal momento che tornando esplicitamente alle vicende della propria esistenza, l'individuo si offre la possibilità di interrogarsi su di sé e di mettersi a tema.

Si potrebbe allora dire che un tale approccio comporta una modificazione, un modo di passare dal modello nomotetico e paradigmatico di concepire la relazione tra soggetto e oggetto di conoscenza ad uno narrativo-idiografico, qui autobiografico, di vedere e intendere il conoscente “concretamente immerso in un *medium* [...], collocabile nel tempo e nello spazio”<sup>20</sup>; intendendo per *medium* il testo narrativo come veicolo dei contenuti di conoscenza e al contempo come conoscenza in sé perché la sua forma concorre alla costruzione di conoscenza tanto quanto il suo contenuto (affidandomi alla celeberrima affermazione di Marshall McLuhan “*the medium is the message*”<sup>21</sup>: le possibilità di percepire e accedere al contenuto di conoscenza dipendono dalla forma in cui questo è stato costruito).

La narrazione, nei suoi contenuti e nella sua forma autobiografici, è quindi *medium* e messaggio insieme e, poiché i contenuti sono le esperienze di vita di chi racconta, ciò significa che l'individuo diventa, si trasforma in, oggetto del suo processo di costruzione di conoscenza. Intraprendere un percorso di auto-conoscenza così fatto comporta l'associazione di autobiografia e formazione, dal momento che la prima consente un processo di formazione (inteso come processo del darsi forma, nel senso più ampio del termine, a partire dal *focus* sui contenuti autobiografici portati dal soggetto). L'autobiografia è allora un metodo di accesso ad una conoscenza che trasforma il conoscente, poiché il modo in cui il conoscente stesso in-forma i contenuti, svela a lui *in primis* le caratteristiche, le modalità, il processo del suo prendere forma, del suo formarsi.

L'adozione di un metodo narrativo, che si focalizzi su contenuti di tipo autobiografico, appare un modo per creare un percorso di ricerca e di costruzione di conoscenze attraverso cui è possibile istituire un'occasione di alta riflessività grazie a un processo di formazione (intesa come “dare forma a”) alla formazione<sup>22</sup> (intesa come “processo mai finito di costruzione dell'individuo nella sua complessità”, come “identità, struttura e orientamento”<sup>23</sup>).

Con una consapevolezza epistemologica: l'assunzione di una data concezione di se stessi come orientamento del nostro pensare, agire ed essere va considerata sempre “come un punto provvisorio [...] da rimettere in discussione ogni volta che l'urto con l'esperienza ne mostri la parzialità o inattendibilità”<sup>24</sup> affinché l'approdo ad alcune verità narrative non diventi un rifugio dalla messa in questione del soggetto e dal mantenere la tensione conoscitiva desta rispetto alla necessità di non fermare il processo di analisi autoriflessiva su di sé.

Se anche le conoscenze cui approdiamo nel percorso autoconoscitivo sono (e lo sono) costitutivamente provvisorie, ciò non significa che non vadano perseguite: nel loro dialogare, implementarsi, adattarsi, fondersi e sostituirsi costituiscono la narrazione della nostra formazione

---

<sup>20</sup> *Ivi*, p. XIII.

<sup>21</sup> Cfr. M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967.

<sup>22</sup> Cfr. L. Formenti, in M.S. Knowles, *op. cit.*, p. XV.

<sup>23</sup> Cfr. F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003, p. 128.

<sup>24</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2009, p. 153.

come soggetti e oggetti di conoscenza. Gli episodi di una vita, le “istantanee”<sup>25</sup> come direbbe Knowles, diventano formazione sulla propria formazione che “poco a poco [...] [si connettono] tra loro”<sup>26</sup> e danno significato, riferiscono del senso che abbiamo dato e diamo al nostro esistere e al nostro dare e darsi forma.

## 5. Tradurre l'intuizione per costruire conoscenze nella complessità

Il mio intento di ricerca, si è detto, è quello di restituire, per usare una metafora ossimorica, una “fotografia dinamica” che racconti la concezione della formazione di cui sono portatori i futuri professionisti della formazione e dell'educazione, mentre attraversano un'esperienza di riflessione e costruzione di conoscenza, di apprendimento sulla formazione e sull'educazione.

Partendo dal presupposto che la mia ricerca si colloca in un'ottica di ricerca partecipativa<sup>27</sup>, ci si situa dentro il contesto come osservatori dell'esperienza e partecipanti attivi in essa nel tentativo di costruire saperi dal basso, cioè nati dalle riflessioni sulle pratiche locali (anche se in questo caso specifico, le pratiche dei partecipanti non sono ancora professionali), che si informano dei significati attribuiti loro dai partecipanti coinvolti; nati cioè nel contesto unico in cui si creano tali attribuzioni di significato: il fine è quello di “raggiungere una comprensione quanto più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti”<sup>28</sup>. Ciò significa cogliere la qualità delle interpretazioni fornite dagli attori coinvolti nel processo; scegliendo una traiettoria di ricerca siffatta, si assume la responsabilità di restituire la non prevedibilità dei dati scegliendo anche opzioni epistemologiche e operative creative e in divenire nel corso dell'indagine.

Per tutelare la validità di una ricerca che raccoglie dati qualitativi e contestuali, di una *qualitative inquiry* quindi, che non persegue criteri di generalizzabilità e rappresentatività extra-contestuale, di validità e attendibilità statisticamente provate, di uso di strumenti considerati obiettivi e obiettivanti<sup>29</sup>, è necessario adeguarsi a una postura epistemologica che impone la trasparenza<sup>30</sup> nella progettazione, nel processo e nella esplicitazione di tutte le fasi della ricerca, compreso il *report* di restituzione dell'analisi e della riflessione su di essa.

Allo stesso modo, anche il disegno di ricerca qualitativa si mostra costitutivamente flessibile data l'imprevedibilità degli esiti di ogni fase del processo di indagine, la non controllabilità sui partecipanti e la non linearità delle interazioni che avvengono nel contesto. Per queste ragioni, la prima parte di questo capitolo è stata dedicata alla narrazione del processo riflessivo che mi ha suggerito, attraverso la mia personale attribuzione di senso a tre episodi del mio percorso di formazione, alcuni punti fermi da cui partire per costruire il mio percorso di ricerca sul tema “formazione”: per rendere conto in maniera trasparente della nascita di un'idea e, da questa poi partire per illustrare i passi epistemici derivati dalla riflessione su di essa, dai quali hanno avuto origine le scelte epistemologiche, di metodo e metodologiche, proposte e operate in questo studio.

---

<sup>25</sup> M.S. Knowles, *op. cit.*, p. 1.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 32 e seguenti.

<sup>28</sup> Cfr. S. B. Merriam, *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco, p. 6, in *Ivi*, p. 64.

<sup>29</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 67.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 65.

La mia ricerca, data la sua corrispondenza ai criteri della ricerca di tipo qualitativo e non quantitativo di marca positivista, deve potersi confrontare con criteri di valutazione che si rifanno ai concetti di credibilità, trasferibilità, affidabilità e confermatività, e soddisfarli<sup>31</sup>.

Ciò significa che, per corrispondere a tali criteri, la ricerca deve poter rendere conto delle sue procedure e queste devono essere convincenti, e i suoi risultati essere “condivisi dai partecipanti”<sup>32</sup>; per soddisfare il criterio di trasferibilità, la ricerca deve poter contribuire a costruire conoscenza in contesti analoghi a quelli in cui è stata realizzata, ovvero il sapere che crea deve poter aiutare in situazioni e spazi simili a quelli originali della ricerca.

L'affidabilità che si richiede a una ricerca consiste nel perseguimento dell'obiettivo di costruire una conoscenza che funzioni e renda comprensibile i fenomeni che indaga<sup>33</sup>: ciò significa non aderire a prospettive logico-paradigmatiche che cercano verità assolute e certe, ma affidarsi a modalità di indagine che si rendono leggibili e legittime per la loro capacità di restituire il senso e i significati dell'evento, dell'oggetto di ricerca.

Infine la credibilità: in questo percorso di ricerca, come si vedrà nei capitoli a seguire, ho deciso di affidare ai partecipanti la valutazione del processo, delle metodologie, dell'esperienza nel suo complesso; dell'efficacia e del potenziale di costruzione di conoscenze e di apprendimento. Ciò vuol dire che la qualità della ricerca sarà oggetto di riflessione e di valutazione per coloro che in essa sono stati coinvolti come attori e co-ricercatori.

Per riassumere e connettere i diversi modi di intendere e indicare i criteri per una ricerca qualitativa e, in questo caso particolare, narrativa, di seguito vengono presentati i criteri che una ricerca di questo genere è tenuta a rispettare.

Ai criteri di generalizzabilità e rappresentatività extra-contestuale, la ricerca qualitativa sostituisce quello di particolarizzabilità<sup>34</sup> nell'accezione proposta da Conle di “capacità di una data ricerca o di uno studio di risuonare con l'esperienza di altre persone in altre situazioni così da ottenere conferma e/o nuovi significati per tali esperienze e fenomeni”<sup>35</sup>, che corrisponde al criterio che più sopra è stata chiamato di “confermatività”.

L'affidabilità viene sostituita dal criterio di trasparenza e da quello di riflessività del ricercatore: non si persegue l'obiettivo di realizzare una ricerca le cui procedure, se mette in atto da altri ricercatori, possano portare ai medesimi risultati: non solo in una ricerca qualitativa ed ecologicamente connotata questo non è possibile, ma anzi non è auspicabile perché mina le assunzioni di base su cui si basa la ricerca qualitativa (attenzione e dipendenza dal contesto, sua specificità e unicità, situazionalità e contingenza delle interazioni, ecc.)<sup>36</sup>. La trasparenza della presentazione da parte del ricercatore consente ai destinatari/lettori di valutare la credibilità e il rigore del suo studio; consente inoltre di realizzare la trasferibilità della metodologia e delle procedure della ricerca, o il suo adattamento, da parte di altri ricercatori (trasparenza, credibilità e trasferibilità).

---

<sup>31</sup> *Ivi*, pp. 67-8.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> Cfr. C. Conle, *Resonance in pre-service teacher inquiry*, *American Educational Research Journal*, 33, pp. 297-325, 1996.

<sup>35</sup> L. Butler-Kisber, *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*, Sage, London, 2010, p. 15.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

Si è sopra introdotto il criterio della “riflessività” che caratterizza la ricerca qualitativa, in particolare di tipo narrativo: è anche questo un elemento di centrale importanza per riconoscere la credibilità dell’indagine narrativa, ovvero la possibilità per i lettori di affidarsi, di credere alle affermazioni fatte dal ricercatore<sup>37</sup>. Per riflessività si intende generalmente il modo (i modi) in cui l’esperienza del ricercatore e le sue intenzioni modellano e condizionano il suo coinvolgimento e impegno in ogni elemento del processo di ricerca<sup>38</sup>; in un contesto di indagine come quello qui presentato, la riflessività va intesa come la capacità del ricercatore di decentrarsi dalle assunzioni, preconcezioni e abitudini che lo abitano per poterle analizzare in modo nuovo<sup>39</sup> (questa è la riflessività di cui parla l’approccio fenomenologico quando chiede di sospendere il giudizio, mediante l’esercizio dell’*epoché*). Si tratta quindi di non considerare il ricercatore come fonte di *bias*, dato che, come indica la prospettiva costruttivista, questi inevitabilmente contribuisce a dare forma alla ricerca in cui è impegnato: il punto cruciale non è quindi quello di controllare il *bias* del “fattore ricercatore” quanto piuttosto rendere la conoscenza di sé che il ricercatore ha una fonte ulteriore per ampliare la comprensione del fenomeno oggetto di indagine<sup>40</sup>. In particolare, tre sono le forme di riflessività cui la presente ricerca fa riferimento: quella che può essere intesa come introspezione, quella detta riflessione “intersoggettiva” e quella definita come “mutua collaborazione”.

La prima si riferisce alla posizione e alla prospettiva del ricercatore: nel caso di questo elaborato, la decisione di includere uno spazio per la mia collocazione epistemica rispetto alla costruzione di conoscenze così come la riflessione conclusiva sull’esperienza rispondono proprio alla necessità di rispettare tale criterio.

La seconda va intesa in relazione a quegli aspetti della relazione tra ricercatore e partecipanti alla ricerca, siano essi consapevoli o inconsci<sup>41</sup>; quella che in educazione si chiama “fantasmatica della formazione” che condiziona la relazione educatore-educando, qui può darci un modo per definire, per analogia, questo aspetto della dinamica relazionale che accade nel contesto di ricerca come “fantasmatica della ricerca”: il ricercatore deve porre attenzione e impegnarsi alla riflessione per portare a visibilità e consapevolezza, e quindi farne fonte di conoscenza, questi aspetti relazionali che caratterizzano il suo essere nel contesto dell’indagine.

Infine, la riflessività come mutua collaborazione va messa in relazione con quella che precedentemente è stata indicata come “credibilità” della ricerca (che qui si avvale della valutazione del processo, del percorso e degli apprendimenti da parte degli stessi partecipanti); la mutua collaborazione come processo di riflessione e di valutazione condiviso tra ricercatore e partecipanti, riqualifica questi ultimi come co-ricercatori<sup>42</sup> e la connota come pratica che ha luogo in una dimensione di reciprocità tra gli attori della ricerca<sup>43</sup>.

Nella ricerca qualitativa, i criteri di validità e affidabilità vengono tradotti ed adattati attraverso il criterio di credibilità, inteso come grado di persuasione, autenticità e plausibilità mostrati dallo

---

<sup>37</sup> Cfr. K. Wells, *Narrative Inquiry*, Oxford University Press, New York, 2011, p. 119.

<sup>38</sup> Cfr. C. Willig, *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*, Open University Press, Buckingham, 2001.

<sup>39</sup> Cfr. S. White, *Auto-ethnography as reflexive inquiry: The research act as self-surveillance*, in N. Gould, I. Shaw, (eds.), *Qualitative research in social work*, Sage, London, 2001.

<sup>40</sup> Cfr. K. Wells, *op. cit.*, p. 119.

<sup>41</sup> Cfr. *ivi*, p. 120.

<sup>42</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>43</sup> Cfr. M. Dowling, *Reflexivity*, in L.M. Givens, (ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative inquiry*, vol. 2, pp. 747-8, Sage, Thousand Oaks, 2008.

studio presentato in una ricerca<sup>44</sup>. Tale credibilità viene declinata poi come la possibilità di formulare una valutazione del resoconto della ricerca a partire non dalle caratteristiche del resoconto stesso, ma dalla corrispondenza tra questo e gli oggetti che la ricerca dice di indagare - validità descrittiva, accuratezza del resoconto - o come validità interpretativa, intesa come grado di corrispondenza tra quanto dice il resoconto e la prospettiva dei partecipanti alla ricerca. Ultima accezione di validità per una ricerca qualitativa è quella che la qualifica come “teoretica” che chiede che si verifichi la relazione tra l’interpretazione fornita nella ricerca e la sua qualità in termini di resoconto e presentazione di un’indagine su di un fenomeno/oggetto<sup>45</sup>.

La credibilità, l’autenticità, l’affidabilità di una ricerca qualitativa vanno intese quindi come criteri che consentono di mostrare l’importanza e il valore di una ricerca attraverso il ricorso a una modalità di presentazione e giustificazione del processo di indagine e della sua costruzione che sia trasparente, quindi esaustiva e completa rispetto alle premesse teoriche e alle metodologie scelte e adottate, rispetto al processo di riflessione del ricercatore (e alle forme con cui viene intesa la riflessione, come detto sopra), riguardo lo sviluppo e realizzazione della ricerca sul campo, i cui dati vengono utilizzati come base concreta per la formulazione di ipotesi e interpretazioni, insieme alle informazioni e alle riflessioni offerte dalla prospettiva di altri (partecipanti o *outsiders*) che conoscono o hanno esperienza del contesto di cui si parla<sup>46</sup> nella ricerca.

## 6. Dai presupposti epistemici alla prassi, ovvero dalla traduzione all’adattamento

L’espressione “dalla traduzione all’adattamento” viene mutuata dal linguaggio specifico di quell’area che, nella distribuzione cinematografica, si occupa della fruibilità delle pellicole filmiche che, provenienti dall’estero, vengono doppiate, ovvero tradotte dalla lingua originale nella lingua del paese in cui il doppiaggio viene praticato e applicato<sup>47</sup>. Si tratta di doppiare, ovvero realizzare, attraverso la sovrapposizione della voce di un attore a quella dell’attore della pellicola, l’accesso al testo filmico originale per i parlanti di un’altra lingua.

Il doppiaggio è il punto finale di un processo che consta di due fasi concettuali principali (escludendo tutte le fasi tecniche di realizzazione): la traduzione e l’adattamento, come si diceva all’inizio.

La prima fase è il passaggio iniziale in cui il testo originale del film, comprensivo di dialoghi, voci narranti, didascalie, viene tradotto dalla lingua originale alla lingua del paese di distribuzione. In questo momento l’essenziale è il trasferimento del testo da una lingua ad un’altra, fase che caratterizza le produzioni narrative in senso lato; la seconda fase, l’adattamento, è un momento successivo alla traduzione, specifico però della produzione di narrazioni filmiche e televisive, che per esteso viene indicato come “adattamento dei dialoghi” perché provvede a rendere il testo tradotto compatibile con le immagini della pellicola, ovvero con i tempi e i corpi degli attori sulla scena.

---

<sup>44</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 14.

<sup>45</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>46</sup> Cfr. *ibidem* e *ivi*, p. 15.

<sup>47</sup> In Italia e in alcuni paesi dell’area mediterranea occidentale la pratica della traduzione dei testi della sceneggiatura di un film dalla lingua originale, e la loro successiva rielaborazione e riadattamento per creare corrispondenza tra i tempi e il movimento labiale degli attori, è di diffusione massiva e vanta una plurigenerazionale categoria di professionisti dedicati a tale attività.

Se la traduzione comporta la difficoltà di rendere accessibile e conservati non solo la letteralità, ma soprattutto il senso di una narrazione, di un testo, da una lingua all'altra, l'adattamento è il momento in cui il testo (tradotto) viene portato nel contesto (la pellicola cinematografica), nel campo in cui la traduzione cerca e auspicabilmente trova il suo senso, nell'incontro con, nell'adattarsi a, le condizioni materiali e materiche del contesto narrativo in cui viene sperimentata ed espressa.

Il passaggio dalla traduzione all'adattamento cinematografico è la metafora attraverso cui ho scelto di presentare la mia traduzione (intesa come trasferimento di un testo in un contesto di potenziale applicabilità) dei presupposti epistemici presentati nel paragrafo precedente in un contesto di indagine che, per le sue caratteristiche, rispettasse i criteri che rendono la ricerca (la sua prassi, il suo contesto e il suo metodo) corrispondente a tali premesse.

Ciò ha comportato la ricerca e l'individuazione di una forma attraverso cui osservare e realizzare tali basi epistemiche, che richiedono di potersi collocare nel contesto in modo attivo, di considerare i partecipanti come co-costruttori di conoscenze; di immaginare le conoscenze come originanti dal fare e dalle prassi locali e situate, significate dagli attori e significative *in primis* per loro, e condivisibili oltre il contesto in cui si costruiscono.

Una ricerca che assume una prospettiva di questo genere, come detto sopra, non persegue validità extra-contestuale, ma trasparenza nella comunicazione del processo e degli esiti; necessita di partecipanti attivi che rendono conto di quanto accade nel contesto, delle caratteristiche dell'esperienza di ricerca che attraversano; convoca i partecipanti come costruttori, ricercatori, valutatori, testimoni e portavoce dell'esperienza di indagine.

Per la qualità dell'oggetto di indagine, per lo sguardo epistemologico posato su tale oggetto; per la ricerca di conoscenze di tipo idiografico, di una prassi capace di informare la teoria che, a sua volta, riforma le prassi; per la volontà di collocarsi in un contesto le cui caratteristiche spaziali e di numerosità di partecipanti consentissero attività prassiche in cui tutti sono coinvolti nel fare attivo oltre che riflessivo e di indagine; per la scelta di un metodo che è esplorazione, percorso, mezzo e racconto; per tutte queste ragioni, la forma che ho ritenuto capace di tradurre le mie premesse epistemiche in prassi di ricerca, e di tradurmi nella prassi dalla teoria, è quella del laboratorio.

Il laboratorio, come si dirà più avanti, risponde alle caratteristiche necessarie alla realizzazione di un'esperienza che nasce dal fare locale, che provoca ogni partecipante affinché le assegni un senso, che, dallo specifico episodio idiografico, possa costruire conoscenze trasferibili e spendibili in altri contesti.

La dimensione laboratoriale corrisponde alla necessità di fare ricerca dal basso verso l'alto (*bottom-up*), ovvero dal locale al trasferibile, non solo per come si dà nell'esperienza del singolo soggetto coinvolto, ma anche per le sue caratteristiche fisiche e procedurali del laboratorio stesso, per la materialità del contesto in cui questo si realizza: il laboratorio, come porzione del contesto più ampio in cui si colloca, è una forma di riproduzione di quest'ultimo, che ne illumina le caratteristiche e che le rende sottoponibili all'indagine, essendone non una porzione, un frammento, ma una proiezione magnificante della realtà in un luogo costruito *ad hoc* per l'esplorazione di aspetti di essa. Il laboratorio come macroscopio.

Infine, ho individuato in quella laboratoriale la forma di adattamento prassico della mia indagine poiché, data la sua realizzazione distribuita nel tempo (sia il laboratorio concepito in uno o più incontri) e fondata sul fare, corrisponde all'idea di metodo che assumo nella mia concezione epistemica. Secondo tale concezione, infatti, per fare ricerca, è necessario intraprendere un

percorso che offra l'attraversamento di tappe (metodo come "lo stare sulla strada") e strumenti per tale attraversamento (metodo come "mezzo, mezzi"); il laboratorio, costruito su tappe distribuite in un arco di tempo definito, ognuna delle quali caratterizzata dall'incontro con nuovi strumenti di esplorazione, si configura come metodo (inteso come "via" e come "modo") per fare esperienza e costruire conoscenza apprendendo dall'esperienza.

## 6.1 Un laboratorio come ricerca

Mi avvalgo di un approfondimento etimologico per illustrare come un laboratorio, contesto in cui ho deciso di collocare il percorso di indagine, sia stato pensato come possibilità di (fare) ricerca.

In primo luogo, la parola "laboratorio": in latino, indica qualunque luogo in cui si svolge un *labor*. Quest'ultimo a sua volta significa "lavoro" nell'accezione di *fatica*. La fatica, implicata nel fare di un laboratorio, ma anche più in generale, comporta una crescente diminuzione della resistenza (fisica o mentale) nella prosecuzione del lavoro<sup>48</sup>. In questo senso, cioè come luogo di assottigliamento della resistenza, con conseguente possibilità di trasformazione della propria condizione (metafora qui di apprendimento), il laboratorio è un luogo di attività e apprendimento: come direbbe Bion, un luogo dell'apprendere che nasce dall'esperienza<sup>49</sup>.

Senza la diminuzione della resistenza nessun cambiamento sarebbe possibile; non sarebbe possibile cambiare e trasformarsi, quindi non si verrebbero a creare le condizioni per la generazione di una nuova postura (di nuovo, fisica e mentale) e quindi di una nuova prospettiva attraverso cui osservare il contesto circostante.

Se non si cambia prospettiva si smette di vedere, perché lo sguardo diventa saturo di una sola porzione della realtà.

Questa considerazione ci porta, ancora attraverso l'aiuto dell'analisi etimologica, alla connessione che la parola "laboratorio" può intessere con la dimensione della "ricerca", passando per il contributo dello sguardo.

Si può dire che il compito del ricercatore sia primariamente quello di osservare, vedere la complessità dei fenomeni che indaga mettendosi dappresso a questi, entrando in relazione con essi nel loro contesto, nel loro accadere.

Osservare<sup>50</sup>, azione prima del ricercatore, significa guardare (a) i fenomeni prestando una profonda attenzione. Rifacendosi a sua volta alla radice greca di "guardare", si può notare che questa azione corrisponde al verbo *orào*, indicante l'atto di osservare, scorgere e vedere<sup>51</sup>, e particolarità di questo verbo è lo sviluppo del suo significato quando sia coniugato al passato remoto: *oida*), che da una traduzione letterale come "ho visto, ho osservato" diventa l'indicativo presente di conoscere, sapere. Quindi se ho visto, "conosco".

Se allora si attraversa la fatica del laboratorio, che accompagna allo spostamento della prospettiva dello sguardo, ci si offre la possibilità di vedere altrimenti, costruendo una nuova conoscenza, nata dalla trasformazione dell'atto di guardare in "osservare di nuovo, daccapo, diversamente".

---

<sup>48</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=faticare>.

<sup>49</sup> Cfr. W. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 2009.

<sup>50</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=osservare>.

<sup>51</sup> Cfr. <http://www.grecoantico.com/dizionario-greco-antico.php?parola=oraw>.



Proprio l'atto del guardare consente di passare all'analisi della parola "ricerca", predicativo di "laboratorio" in questo paragrafo: la sua etimologia greca infatti ci fa risalire alla parola *istoria*, che condivide la stessa origine del verbo *oida*, collegati entrambi alla radice che indica l'atto di "vedere, guardare".

Il sostantivo *istoria* significa in greco appunto ricerca, indagine; una seconda declinazione del termine (anche nel suo corrispettivo latino *historia*) lo sostanzia come storia, cronistoria, resoconto e testimonianza<sup>52</sup>. Infine, *historia* viene tradotto "storia" intesa come "narrazione, racconto".

Di nuovo, l'intervento dello sguardo che osserva un evento (l'essere testimone e raccontare l'esperienza – visiva) consente di trasformare l'essere partecipe in un contesto in oggetto di conoscenza, grazie all'attraversamento della traduzione dell'esperienza in resoconto narrativo.

Il laboratorio allora può diventare possibilità e luogo di ricerca quando si osservi attentamente il suo contesto, quando sia attraversato fisicamente e riflessivamente e venga poi reso noto, raccontato attraverso la testimonianza, che lo costituisce come conoscenza condivisibile e percorribile nel suo darsi e farsi attraverso la resa in formato narrativo (cfr. par. 7).

## 6.2 Il laboratorio come luogo di ricerca

Sulla scorta dei riferimenti ai laboratori del pensare riflessivo di Luigina Mortari<sup>53</sup>, ai laboratori di biografia formativa di Pierre Dominicé<sup>54</sup> e a quelli di clinica della formazione<sup>55</sup> ispirati al pensiero di Riccardo Massa, e non ultime alle riflessioni di tipo etimologico presentate sopra, ho deciso di situarmi nello spazio del laboratorio per condurre la mia ricerca.

La motivazione di tale scelta nasce coerentemente con la collocazione epistemica della mia indagine, che mira a un sapere contestuale, relazionale, nato dall'esperienza, che possa essere mantenuto complesso e sfaccettato così come è la realtà in cui si inserisce e che investiga, e possa essere occasione di apprendimento trasformativo per coloro che sono coinvolti.

La prima considerazione rispetto alla dimensione laboratoriale nasce dal riconoscimento della possibilità di produrre un sapere che viene dall'esperienza di riflessione e di pratiche che caratterizza la sua progettazione, il suo processo e il suo percorso<sup>56</sup>; un sapere che si può costruire durante il percorso e che ne è anche un esito. Sottolineo l'articolo "un" che precede la parola "esito" perché ritengo che un percorso laboratoriale che consenta un solo esito, quindi l'esito, conoscitivo come conseguenza dell'attraversamento esperienziale, sia una contraddizione interna all'idea di conoscenza per come l'ho presentata.

Se infatti si può pervenire a una sola conoscenza, definitiva e uguale per chiunque, la conoscenza non sarebbe frutto dell'incontro specifico tra il soggetto e l'oggetto di conoscenza, ma sarebbe l'imposizione di un'esperienza dell'oggetto che pretende l'omologazione della ricezione che di esso si ha da parte di ogni soggetto.

Per spiegarmi con una metafora, citerò la richiesta "disegnami un labirinto che ha bisogno di un labirinto per essere risolto" rivolta dall'esploratore di menti di persone che sognano Dom Cobb nel

---

<sup>52</sup> Cfr. <http://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php>.

<sup>53</sup> Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, 2003., pp. 47 e seguenti.

<sup>54</sup> Cfr. P. Dominicé, *Learning From Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

<sup>55</sup> Cfr. R. Massa, (a cura di), *op. cit.*, 1992.

<sup>56</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2003, p. 51.

film “Inception”<sup>57</sup> al suo futuro architetto onirico<sup>58</sup>; questa richiesta potrebbe essere ampliata con “e che non può ri-solversi con un labirinto, ma con una rete di labirinti continuamente generantisi”. Questa è la concezione di conoscenza che vorrei si potesse sperimentare nell’esperienza laboratoriale che ho progettato: un’ esplorazione mai finita che porta alla formulazione di aggregati di conoscenza sempre provvisori e ri(e)laborabili, e alla formulazione di soluzioni nate nel contesto sempre re-visionabili, tramite il movimento nello spazio del laboratorio.

Quest’ultimo è dunque il contesto dell’ esplorazione, lo spazio che la consente e la limita a un tempo. La metafora del labirinto, considerato come spazio dell’ esperienza e non come modo di percorrere l’ esperienza<sup>59</sup>, allora, offre l’ occasione di porre in evidenza come il vincolo del contesto, la natura dello spazio dato, ossia il laboratorio, non sia necessariamente un percorso univoco a un solo esito, quando, sulla base dei suoi muri e delle sue pareti, pur modellando lo spazio, lasci la possibilità di pensare la trasgressione e la demolizione dell’ esplorazione obbligata attraverso la costruzione di nuove forme di percorribilità e percorrenza (ovvero di lettura del contesto).

La seconda accezione con cui desidero declinare il laboratorio come luogo di ricerca è quella di spazio finzionale che consente di duplicare, doppiare e vedere magnificata l’ esperienza di relazione con la realtà indagata.

Assumendo la metafora dell’ esperienza del fare teatro<sup>60</sup> per significare l’ esperienza laboratoriale cui mi riferisco in questo paragrafo, intendo mostrare quest’ ultima come luogo della possibilità di diventare consapevoli dell’ esplorabilità della propria relazione con l’ oggetto di conoscenza tra reale e irreale, in uno spazio di apertura all’ immaginazione e sull’ immaginario. Come per il labirinto, non sarebbe possibile vedere e muoversi altrimenti, se non ci si concedesse il tempo dello *stare*. Sostare nello spazio della pratica del teatro consente di vedere in altri modi altri mondi. I mondi ricostruiti e finzionali che si attraversano procedendo, mappa alla mano, nell’ esplorazione del territorio.

Di nuovo una digressione etimologica ci consente di sostenere questa lettura del laboratorio come luogo di teatralizzazione dell’ esperienza e di costruzione di conoscenza a partire dalle sue osservazioni e dalle pratiche che in esso originano. In greco *théatron* deriva dalla radice del verbo *theoréo*, ovvero la prima persona singolare dell’ indicativo presente di “guardare, osservare”, da cui deriva la parola “teoria”, come “visione della e sulla realtà”.

Il laboratorio come esperienza che teatralizza è un luogo che consente di vedere altrimenti e consente di formulare idee. Il laboratorio è allora un luogo per “fare teoria” a partire dall’ esperienza nel contesto, un luogo che dispone le condizioni materiali e simboliche per costruire nuove conoscenze sospendendo il fare reale per realizzare un fare finzionale e sospeso che aiuta a esplorare quello reale.

Se le condizioni del fare (qui, le caratteristiche del laboratorio) concorrono alla costruzione delle conoscenze che è possibile realizzare, il laboratorio va inteso come lente d’ ingrandimento sul reale, come spazio di teatralizzazione e di magnificazione dell’ esperienza che in esso si dà e che rimanda alla realtà extra-laboratoriale che replica.

Nel caso della ricerca qui presentata, il laboratorio è pensato come un’ esperienza teatrale, ovvero di teorizzazione, sul tema “formazione”, a partire dalle peculiari scelte di percorso prese dai

---

<sup>57</sup> Ch. Nolan, (2010), *Inception*, (*id.*), Syncopy Films, Warner Bros, USA/UK.

<sup>58</sup> Cfr. E. Mancino, *op. cit.*, 2014, pp. 60 e 79 e seguenti.

<sup>59</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>60</sup> Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, *Riccardo Massa. Lezioni su ‘La peste, il teatro, l’ educazione’*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 26-7.

partecipanti per esplorare lo spazio esperienziale del laboratorio, i cui vincoli sono pensati come possibilità di innesco per vedere e riflettere oltre il già noto.

### 6.3 Il laboratorio come metodo di ricerca

Il laboratorio è luogo di un'esperienza che diventa oggetto di ricerca, investigazione e infine narrazione.

La sua progettazione, la sua struttura e le sue caratteristiche danno forma al contesto della ricerca, alle possibilità e ai limiti di costruzione di conoscenze sull'oggetto di indagine. In questo senso, il laboratorio può essere inteso come metodo, rifacendosi all'etimologia della parola: dal greco *méthodos* è il sostantivo composto che indica letteralmente lo "stare sulla strada", "in cammino", ma considerando anche le accezioni secondarie della preposizione e del nome, ovvero *méta* come "con" e *odós* come "mezzo, via", metodo potrebbe indicare "il modo attraverso cui arrivare a, presso".

Grazie a questa riflessione etimologica, allora indicare il laboratorio come metodo, lo qualificerebbe come modo per costruire un percorso di conoscenza, per fare ricerca e come luogo dove si sta per fare ricerca, "sulla strada" verso il sapere.

Intendendo il laboratorio come metodo e quest'ultimo come mezzo con il quale stare e attraversare un percorso, si può dire che la sua forma, le metodologie in esso adottate, così come le modalità di analisi e restituzione dei contenuti, si configurano come modo, anzi *modus operandi* di un ricercatore che esplori un territorio di conoscenza di cui conosce i luoghi, ma non i nomi e le caratteristiche, impegnato nella loro indagine, scoperta e condivisione.

Rimanendo nella metafora dell'esplorazione, se si procede con una mappa senza nomi è necessario tenere traccia del percorso che si compie e delle caratteristiche di quanto si incontra nel cammino per ricostruire, e proseguire su, tale cammino; tener traccia dell'esplorazione vuol dire, nel caso della presente ricerca, che quest'ultima, "in quanto atto esperienziale, può essere narrata"<sup>61</sup>. E aggiungerei, anche *non può che* essere narrata.

Queste riflessioni "cartografiche" comportano l'opportunità e la necessità di narrare l'esperienza di ricerca, dal momento che il percorso di cui si tiene traccia è caratterizzato dalla non precedente esplorazione da parte del ricercatore e dall'unicità delle modalità attraverso cui il ricercatore si muoverà nel territorio, leggendolo, qualificandolo e riportandolo sulla sua mappa.

---

<sup>61</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 177.

## 7. La *narrative inquiry* per fare ricerca

*Cosa c'è in quel libro? Quel piccolo, insignificante libretto che ha scritto?  
Abbiamo noi la mappa, il libro è inutile, eppure lei torna ugualmente a Berlino per riprenderselo, perché?  
Che cosa ci ha nascosto? Che cosa le dice il suo bel libretto che a noi non dice?  
Colonello Vogel – Indiana Jones e l'ultima crociata*

Nella narrazione della pellicola “Indiana Jones e l'ultima crociata”<sup>62</sup>, Il professor Henry Jones Sr., a proposito del libretto di appunti relativi alla ricerca del Santo Graal, che ha compilato per la sua intera vita di ricercatore di letteratura medievale, afferma: “*Ci sono molte cose nel libretto, non solo la mappa*”. Mi avvalgo di questo testo filmico e delle due citazioni riportate sopra perché ritengo che diano conto di due elementi che raccontano qualcosa sul piano epistemologico e sul piano del metodo di ricerca.

Da un lato, e di nuovo, infatti, il riferimento alla narrazione finzionale del cinema mi consente di mostrare la mia *forma mentis*, che è caratterizzata da un fare, un pensare, un costruire e un farsi *per storie*; dall'altro, il riferimento specifico al contenuto delle citazioni tratte dal film, ovvero la sottolineatura della necessità del *libretto oltre la mappa*, mi consente di raccontare in metafora quale sia il metodo di ricerca adottato in questa esplorazione dei *territori* della formazione.

La mappa di cui si parla nel film è senza nomi e necessita degli appunti dell'esploratore per poter essere compresa e condivisa; analogamente, nella ricerca di tipo narrativo, l'esperienza può essere conosciuta se accompagnata dalla narrazione degli individui in essa coinvolti.

Una ricerca metaforicamente corrispondente a un'esplorazione guidata da una mappa senza nomi richiede allora che si presti attenzione al suo procedere, al suo accadere e al suo farsi, e si prenda nota del percorso che si sta costruendo; a differenza di una mappa segnata con le indicazioni delle mete possibili, in cui l'esito del percorso è già noto, quella senza nomi ha numerose, molteplici, possibilità di nominazione e qualificazione, dipendenti dalla soggettività del singolo individuo che intraprende il cammino.

La qualità delle conoscenze che deriva da questo metodo di ricerca dipenderà dall'esperienza degli attori coinvolti in essa; non ci sarà alla fine una sola mappa possibile, ma tante *versioni* della mappa quante sono le esperienze degli esploratori del territorio.

Il metodo di ricerca è la mappa senza nomi e la narrazione sarà la forma in cui verrà tradotta ogni esplorazione guidata da essa; le versioni della mappa saranno le narrazioni delle singole esplorazioni.

Il laboratorio da me ideato per l'esplorazione della formazione, in quanto metodo, diviene allora una mappa non segnata in cui alcuni elementi del percorso sono posti sulla strada come mezzi per orientarsi e riorientarsi nella perlustrazione, ma non hanno né danno etichette, né tantomeno devono essere utilizzati obbligatoriamente per proseguire la ricerca.

Una ricerca con queste caratteristiche può allora essere la ricostruzione di un percorso di indagine in cui la conoscenza corrisponde alla narrazione dell'esperienza: non c'è, cioè, una verità oggettiva<sup>63</sup> sul territorio; le mappe segnate ne dicono una, ma l'esplorabilità del territorio dipende

---

<sup>62</sup> S. Spielberg, *Indiana Jones e l'ultima crociata*, (tit. or. *Indiana Jones and the Last Crusade*), Paramount Pictures, Usa, 1989.

<sup>63</sup> Cfr. J. Bruner, *op. cit.*, 2003.

dall'assenza di nomi sulla mappa, che lasciano all'esploratore più vie di sperimentazione del e sul luogo.

Sia io sia i partecipanti al laboratorio siamo co-ricercatori in questo territorio, muniti di una mappa anomica come metodo, in cui sono indicate possibili tappe di sosta per riflettere e proseguire. Le tappe corrisponderanno ad alcuni passaggi metodologici presenti nel metodo (in metafora, saranno alcuni luoghi sulla mappa) cui fare riferimento per costruire l'esperienza; attraversandoli si incontreranno strumenti utilizzabili per l'esplorazione, che forniranno indizi e supporto per trovare le parole, i simboli, le metafore con cui si ritengono meglio rappresentati e narrati i territori della formazione.

La formazione messa a tema attraverso questo tipo di metodo di ricerca corrisponde all'esperienza che di essa si è fatta; per dirla in metafora, quindi, con le parole di Alfred Korzybski, *la mappa non è il territorio*, mentre la narrazione dell'esplorazione del territorio, ovvero il *libretto che accompagna la mappa*, riporta il territorio nello spazio di comprensibilità dell'essere umano, dato che la narrazione è il modo (il metodo) proprio dell'uomo di pensare, esperire e attribuire significato all'esperienza<sup>64</sup>.

Il ricorso al *libretto*, ovvero la scelta di una forma narrativa di approccio al tema sembra allora corrispondere agli intenti della ricerca per diversi motivi: consente di restituire la prospettiva soggettiva sull'oggetto indagato, rispecchia la forma del pensiero dei partecipanti; consente, infine, di rendere conto del processo di indagine, di emersione e di costruzione delle conoscenze in un testo complesso, oltre che essere la forma specifica attraverso cui "i prodotti" sono creati e condivisi.

La narrazione in una *narrative inquiry* esiste e si declina in diverse forme: è il racconto del processo e dell'esperienza da parte del ricercatore (il *report* come prodotto finale) ed è la forma di tutti i racconti creati durante il processo (*stories*); in primo luogo però, e primariamente, la narrazione non è solo la *forma* (di restituzione e condivisione) dell'esperienza accaduta, ma la struttura che la genera, perché tenere una traccia narrativa o fare una ricostruzione narrativa posteriore all'esperienza la rende quello che è, ovvero l'esperienza *diventa* il suo racconto perché la sostanza in funzione delle parole scelte, degli eventi inclusi, omessi o dimenticati, dell'ordine dei suoi contenuti e della loro forma; narrare un'esperienza è un passaggio epistemologico costitutivamente strutturante, perché la forma narrativa e le forme del racconto da essa derivate sono la relazione (nell'accezione di "testo che fa relazione di un dato contenuto"<sup>65</sup>) di quanto si potrà poi conoscere dell'esperienza.

Come già detto precedentemente, la mia visione epistemica individua nella relazione la forma e le possibilità di accesso alla conoscenza; anche più radicalmente la relazione è conoscenza. Qui intendo ampliare il senso della parola "relazione" come essenza e accesso della conoscenza: che sia intesa come contenuto della conoscenza o come mezzo per accedervi, il sostantivo deve essere letto in una doppia accezione. In primo luogo, come forma che assume il contenuto di conoscenza (è una relazione che racconta di un'esperienza); in secondo luogo, è il modo attraverso cui si crea occasione di apprendimento su un dato oggetto di conoscenza (attraverso cioè il gesto di re-lare, ovvero portare, dare l'oggetto<sup>66</sup>, il modo, il metodo).

---

<sup>64</sup> Cfr. J. Clandinin, M. Connelly, *Narrative Inquiry*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

<sup>65</sup> Cfr. F. Jorio, D. Rizzitelli, *op. cit.*, 2014, p. 277.

<sup>66</sup> Cfr. *ibidem*.

La relazione, in questa duplice accezione, corrisponde e risponde bene alla duplice declinazione di *narratives* nella *narrative inquiry*: la relazione come racconti (*stories*) dei partecipanti che narrano l'oggetto di indagine; la relazione come resoconto (*report*) da parte del ricercatore, o promotore-conduttore della ricerca, che riferisce a proposito del percorso e adotta epistemologicamente e metodologicamente il gesto del mostrare, del portare l'oggetto, ovvero il gesto del narrare il percorso e i testi prodotti lungo questo percorso.

## 8. Dalle premesse epistemiche alla composizione di un metodo

Questo paragrafo è dedicato all'approfondimento delle caratteristiche che qualificheranno la ricerca raccontata nell'elaborato.

A partire da ogni asse che compone gli assunti epistemici presentati nella sezione delle premesse, intendo indicare le forme che assumerà la conoscenza e la chiave per accedervi.

In primo luogo, la conoscenza è (nella) relazione. L'ontologia dell'oggetto di conoscenza, la sua natura, si è detto, è complessa, multiforme e specificamente correlata agli individui che interagiscono con esso; l'oggetto esiste nella relazione con il soggetto e nel contesto in cui questa relazione, interazione si dà.

Investigare la formazione, renderla oggetto di ricerca significa allora, in una prospettiva di ricerca partecipativa quale quella affrontata in questo percorso di ricerca, calarsi nella località<sup>67</sup> della relazione che ogni individuo ha con la formazione. Significa collocarsi nel contesto dove si dà il fenomeno da indagare e generare conoscenza a partire dall'approfondimento esplorativo e riflessivo sulle sue caratteristiche, sui suoi elementi, sui soggetti che in esso si muovono e che creano tale contesto.

L'esplorazione del contesto traduce le indicazioni del secondo asse epistemico di ricerca, quello gnoseologico presentato nelle premesse di introduzione al presente lavoro di tesi. La realtà complessa che si dà nel contesto di indagine (oggetto di ricerca) è quindi un territorio di esplorazione e come tale la sua conoscenza dipende dall'esperienza di esplorazione che si farà.

Seconda assunzione, quindi: la conoscenza è (nell')esperienza.

L'esperienza è un percorso, un passaggio che conserva nel territorio esplorato le tracce del suo attraversamento. Le tracce dell'esplorazione sono, metaforicamente, il modo attraverso cui dare conto della ricerca della conoscenza<sup>68</sup> su un dato oggetto d'indagine. Guardare e documentare le tracce vuol dire non solo fare relazione sull'oggetto, ma anche e prima, essere in relazione con esso e raccontare la propria esperienza di interazione con esso; l'oggetto si dà per come lo si è esplorato, e il racconto, la narrazione dell'esplorazione è il modo in cui si cerca la sua conoscenza.

La narrazione è quindi l'epistemologia della ricerca, il metodo che consente di tenere insieme soggetto e oggetto di conoscenza e raccontare il loro essere in relazione, intesa come contesto in cui costruire conoscenze.

Se la conoscenza nasce nella relazione, l'etica della ricerca chiede che si tenga conto di un principio guida: non arrecare danno ai partecipanti, tutelarli prima, durante e dopo la partecipazione alla

---

<sup>67</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 139.

<sup>68</sup> Cfr. *ivi*, p. 31.

ricerca<sup>69</sup> e, augurabilmente, offrire loro un'occasione di trasformazione, di apprendimento tramite la proposta esperienziale di interazione, rappresentata dal percorso di indagine<sup>70</sup>.

Questo tipo di conoscenza, locale e contestuale, nella relazione, nata nell'esperienza, richiede una disposizione di cura verso gli *insiders*<sup>71</sup> della ricerca. Costruire il sapere in questo modo è quanto mai un atto che va riflettuto e agito con attenzione nella fase di *designing* e nell'operatività della ricerca: significa tutelare i partecipanti e predisporre le condizioni perché apprendano dal fare, dall'esperienza, portando con sé competenze non solo strumentali, ma capaci di ampliare e ristrutturare radicalmente la concezione e l'organizzazione del sapere<sup>72</sup>.

Se si presta attenzione all'assunzione della responsabilità che deriva dalla progettazione e realizzazione di un percorso di ricerca e dei suoi esiti nell'esperienza di coloro che sono coinvolti in essa (gli *insiders*, appunto), allo stesso modo la diffusione e condivisione delle conoscenze che nascono in questa esperienza, al fine di comportare nuovo sapere nella comunità scientifica e benefici per la società (presupposto politico del fare ricerca), vanno progettate in anticipo e con la consapevolezza delle caratteristiche del contesto in cui si opera e di quello in cui si progettano le ricadute derivate dagli esiti della ricerca. Avere un'attenzione di tipo politico significa, cioè, produrre un sapere significativo, ovvero nuove conoscenze che consentano trasformazioni locali e di senso per coloro che si relazionano con esse<sup>73</sup>, che possano diventare nuovi abiti di atteggiamenti e comportamenti che abbiano echi anche all'esterno del contesto in cui si sono generati.

## 8.1 Ricapitolando: per incorniciare altrimenti la ricerca

La ricerca presentata in questo elaborato mostra caratteristiche epistemologiche e metodologiche che la assimilano ad un tipo di indagine che si può definire “naturalistica” nell’accezione data da Lincoln e Guba<sup>74</sup>: una ricerca intesa come una “mappa non analiticamente determinata, un percorso aperto all’imprevisto, [...] a grandi linee, per consentire la flessibilità del processo”<sup>75</sup>.

Al contempo, un altro modo per qualificare la mia indagine è indicarla come aderente ad una prospettiva partecipativa del fare ricerca, che si caratterizza per l’adesione al principio della collaborazione come strategia per costruire conoscenze, anzi co-costruirle con i partecipanti, che sono a tutti gli effetti co-ricercatori e non solamente destinatari degli esiti del processo di indagine<sup>76</sup>.

Ciò conduce all’evidenziazione di ulteriori caratteristiche: una ricerca siffatta, che si colloca nel contesto e si fonda sulla specificità delle relazioni che in esso si danno, coinvolgendo gli attori come attivi partecipanti e costruttori, implica potenzialità trasformative dal momento che, a partire dalle conoscenze di cui i partecipanti sono portatori, si genererà un’esperienza di indagine che assume come punto di partenza e di ricerca proprio tali conoscenze per produrne di nuove e ulteriori.

---

<sup>69</sup> Cfr. C. Bold, *Using Narrative in Research*, Sage, Londra, 2012, p. 49 e seguenti.

<sup>70</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 139.

<sup>71</sup> Cfr. *ivi*, p. 141.

<sup>72</sup> Cfr. *ivi*, p. 142.

<sup>73</sup> Cfr. S. Smith, G. Willms, N. Johnson, *Nurtured by Knowledge: Learning to Do Participatory Action-Research*, International Development Research Centre, Ottawa, 1997, p. 174.

<sup>74</sup> Cfr. Y. Lincoln, E. Guba, *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills, 1985.

<sup>75</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 72.

<sup>76</sup> Cfr. *ivi*, p. 136.

La ricerca è quindi partecipativa in quanto ricerca co-operativa; è di tipo naturalistico dal momento che l'interesse del ricercatore in questo caso è costruire significati, per rendere possibile una comprensione locale, situata e significativa, appunto, per il contesto e i suoi attori.

Queste caratteristiche corrispondono all'indicazione epistemica presentata precedentemente, ovvero quella che suggerisce di costruire un percorso di indagine a partire dal contesto, tenendo conto delle relazioni e della complessità della realtà specifica che si vuole indagare.

Rispetto all'affermazione "la conoscenza è (nell')esperienza", la qualificazione del laboratorio come luogo di ricerca può essere integrata con "e come metodo di ricerca". Infatti, in una prospettiva partecipativa di ricerca, la dimensione laboratoriale si costituisce come contesto specifico in cui si danno le relazioni tra partecipanti e come luogo di interazione tra loro; luogo, quindi di accesso alle conoscenze pre-esistenti e di costruzione di nuove conoscenze a partire da quelle.

Il laboratorio è il contesto dell'esperienza e questa consente trasformazione del già-presente, e apprendimenti *in itinere*, nell'essere nel laboratorio, nell'essere in relazione e nel fare, quando si caratterizza come offerta di spazio fisico e simbolico di pausa (sospensione, si è detto sopra), per poter riflettere sulle cognizioni, le emozioni e le pratiche che determinano i nostri atteggiamenti e comportamenti.

Questa riflessione ha la peculiarità di non darsi come speculazione intellettuale o puramente razionale, ma di essere profondamente e costitutivamente radicata nell'esserci e nel fare: diventa allora una riflessione dalla e sulla pratica, e una pratica riflettuta<sup>77</sup>.

Se l'esperienza comporta la costruzione di conoscenza, anzi ne è l'essenza, è opportuno che la ricerca venga presentata in un formato, in un *report* che renda visibili, anche a coloro che non sono stati coinvolti in essa, i passaggi procedurali e processuali oltre che gli esiti del percorso di indagine. In questo caso, significa che l'intero elaborato è la narrazione della ricerca, mentre questo e i seguenti capitoli sono la traduzione in formato narrativo di ciò che si è fatto nel percorso (la progettazione, la costruzione del percorso laboratoriale), di ciò che tale percorso ha costruito (i prodotti) e la sua analisi.

La scelta di una forma narrativa di restituzione dell'esperienza non si ferma solo al resoconto degli eventi; questa sarà anche la modalità attraverso cui il ricercatore renderà conto dei suoi pensieri e del suo essere nella situazione, nel corso dell'esperire l'esperienza. Narrare l'esperienza infatti consente, dal un lato, di mostrare in maniera rigorosa il metodo nel suo realizzarsi, dall'altra di tornare a vivificare l'esperienza, anzi addirittura prima, darle origine e struttura.

Raccontare è il modo attraverso cui possiamo trasformare un evento vissuto in esperienza. La narrazione è il *modo* dell'esperienza. Se allora la conoscenza è esperienza, raccontare è il *metodo* per costruirla e per rispondere al criterio di confermatività.

Un'ultima notazione per corrispondere agli assunti epistemici (etici e politici) che richiedono attenzione, cura e responsabilità nei confronti sia dei partecipanti (co-ricercatori) sia dei lettori del resoconto della ricerca sia della comunità scientifica cui è indirizzato il contributo potenziale dell'indagine. Assumendo una prospettiva di ricerca calata nel contesto e nella sua specificità e località, questa ricerca non ha previsto un campionamento di soggetti partecipanti che dovesse essere rappresentativo e generalizzabile oltre i confini dell'esperienza laboratoriale creata.

---

<sup>77</sup> Cfr. D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.



Ciò ha consentito di dare vita a un'esperienza densa di significato e di senso *in primis* per coloro che vi hanno partecipato (si diceva, gli *insiders* che possono confermare la credibilità della ricerca) e che, per questo, ha valenza etica, cioè ha un potenziale di trasformazione per loro, della cui qualità (positiva, auspicabilmente) è responsabile il ricercatore. Allo stesso tempo, una ricerca come la *narrative inquiry*, che si fonda sulla raccolta delle storie dei e suoi partecipanti, e sulla loro restituzione da parte del ricercatore, impone un'ulteriore considerazione etica: in primo luogo, la questione dell'accesso ai contenuti e, in secondo luogo, quella del consenso informato.

In ogni momento della ricerca i partecipanti devono poter avere accesso ai suoi contenuti e devono poter avere informazioni relative al loro utilizzo e alla loro diffusione; il loro consenso va ottenuto a seguito della presentazione dei fini della ricerca e delle modalità di uso del materiale da essi prodotto, e deve essere possibile per loro ritrattare e/o negoziare i termini di tale consenso. Nel caso della presente ricerca, trattandosi di narrazioni autobiografiche, di storie di formazione, si è deciso per un accesso ai dati da parte dei partecipanti che mi impegna alla condivisione integrale del resoconto di ricerca con loro; rispetto al consenso, ho richiesto una autorizzazione da loro controfirmata, che testimoniassero il loro accordo a concedermi l'utilizzo dei materiali prodotti nell'esperienza laboratoriale, riferendomi ai soli contenuti e prodotti per i quali i partecipanti decidono di dare l'autorizzazione: ciò significa che tutto ciò che non viene consegnato, condiviso e presentato non può far parte dei contenuti della ricerca, ma appartiene solo al portfolio, al diario di ricerca del singolo partecipante. Per l'archiviazione del materiale si è optato per un sito *on line* e l'accesso a quest'ultimo è stato dato solo al ricercatore, ai partecipanti e all'osservatrice sul campo, cosicché solo gli effettivi attori coinvolti nell'esperienza laboratoriale potessero accedere ai contenuti e modificarli.

Nel rispetto dell'anonimato dei partecipanti, infine, si è scelto di archiviare e presentare le narrazioni mediante sigle che sostituiscono i loro nominativi e limitando le informazioni che in qualsiasi modo li rendano riconoscibili (informazioni sensibili); in aggiunta ho invitato ogni partecipante a richiedere in qualsiasi momento (quindi con la possibilità di completa e continua negoziazione) la rimozione, l'eliminazione o l'omissione di dati dal materiale per il quale dà il proprio consenso.

Infine, per quanto riguarda la domanda sul valore politico della ricerca, che interroga sul senso, sulla bontà e sull'utilità dell'indagine, la trasferibilità del metodo di ricerca (la replicabilità della proposta laboratoriale) e del sapere con esso costruito si attesta come criterio guida per una pratica di ricerca politicamente connotata: la trasferibilità di contenuti e prassi dell'indagine consente infatti di portare nuova conoscenza sui fenomeni studiati e su fenomeni simili o analoghi a quello indagato nella ricerca presentata; ciò restituisce e attribuisce ad quest'ultima un portato formativo di valore culturale, sociale e politico. La ricerca, così, può risultare affidabile anche per gli *outsiders*, per la comunità a cui viene mostrata, nel momento in cui è capace di rendere disponibili e accessibili chiavi di lettura per la comprensione dei "fenomeni cui può essere applicata"<sup>78</sup>: ciò significa che il *report* narrativo, il metodo di ricerca e la sua restituzione devono caratterizzarsi come rigorosi (trasparenti, si diceva sopra) per poter essere diffusi, condivisi e spendibili come spunti ulteriori di ricerca per la comunità scientifica e per le comunità di pratiche a cui si rivolgono.

---

<sup>78</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 68.



## CAPITOLO 4.

### LA COSTRUZIONE DI UN LABORATORIO – Parte prima

Le radici epistemologiche per l'ideazione e la progettazione di un percorso teorico-prassico di ricerca.

“Beh, dovrò pur prendere qualcuno a modello a cui ispirarmi, no?”  
Woody Allen - *Manhattan*

Il precedente capitolo è da intendersi come una premessa che intreccia esperienze autobiografiche formative e riflessioni sul metodo al fine di mostrare l'origine e la qualità polimorfica e multiprospettica della domanda, dell'esperienza e del percorso di ricerca qui riportato.

Si è detto che quella del laboratorio sia risultata la forma adottata e il luogo prescelto per realizzare l'esperienza di ricerca riguardante l'idea di formazione di cui sono portatori i soggetti scelti come protagonisti dell'indagine.

Il laboratorio come forma data al contesto, va inteso come “blocco contestuale”<sup>1</sup>, come accompagnamento al testo che si crea nel laboratorio, quindi come “con-testo”; come porzione di realtà all'interno della realtà stessa, come uno dei “pezzi del mondo”<sup>2</sup> in cui si fa esperienza di testualizzazione dell'esperienza passata relativa alla formazione. Allo stesso modo in cui, dall'interno del laboratorio, ogni partecipante esporta, com-porta all'esterno un nuovo testo, che sarà narrazione dell'esperienza formativa vissuta all'interno del laboratorio.

Riprendendo brevemente il paragrafo 6 del capitolo precedente, infatti, il laboratorio viene indicato come luogo e metodo, contesto e forma da realizzare, per creare una possibilità di attraversamento di un'esperienza di riflessione<sup>3</sup>, esplorazione, di costruzione di conoscenze, di trasformazione dello sguardo; in ultima analisi e auspicabilmente, di apprendimento<sup>4</sup>. Si tratta di creare un'esperienza di formazione a partire dalla formazione, sulla formazione e per la formazione.

Per essere più precisi, l'idea è quella di costruire un percorso esperienziale che, mediante la costruzione di narrazioni, mediate da immagini, che originano dalle biografie formative dei partecipanti, possa illuminare quanto di visibile, nascosto e, allo stesso tempo, di agente vi sia nella costruzione dell'idea di formazione che questi comportano nelle loro teorie e nelle loro pratiche presenti e future relative all'oggetto di indagine<sup>5</sup>.

#### 1. I riferimenti teorici

Come detto nel terzo capitolo, l'ideazione di questo laboratorio, *in nuce* sperimentata come conduttrice di un *workshop*, ha origini in precedenti e analoghe esperienze di sperimentazione

<sup>1</sup> A. Smorti, *Sé e narrazione*, in A. Smorti (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze, 1997, p. 31.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Cfr. D.E. Polkinghorne, *Narrative knowing and the human sciences*, State University of New York Press, New York, 1988.

<sup>4</sup> Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

<sup>5</sup> Cfr. M. Palma, (a cura di), *L'educazione come dispositivo. Dispensa del Corso di Pedagogia Generale, Prof.ssa Anna Rezzara*, Pgreco, Milano, 2009, p. 103.

laboratoriale fondate sul riconoscimento dell'importanza della riflessione come *modus*, o meglio, *habitus operandi* che accompagni le pratiche dei professionisti<sup>6</sup> dell'educazione e della formazione. In particolare, i principali riferimenti teorici, in parte già citati nel precedente capitolo, che hanno accompagnato l'ideazione del laboratorio proposto in questa ricerca sono di seguito presentati nell'ordine cronologico con cui sono diventati fondanti per la creazione dell'esperienza laboratoriale: essi sono intesi come riferimenti per l'epistemologia in ambito educativo-formativo, come prospettive teorico-metodologiche e come sguardi di alcuni autori dei quali condivido assunti teorici e pratici.

Mi riferirò allora al contributo del pensiero fenomenologico, qui principalmente declinato secondo la lezione di Luigina Mortari con i suoi laboratori del pensare riflessivo, e la scuola di pedagogia fenomenologica italiana rappresentata dal pensiero di Piero Bertolini; al ricorso ai metodi autobiografici, presentando una breve rassegna delle istanze educativo-formative connesse al loro impiego, riferendomi ai contributi della scuola di area francofona, in particolare al pensiero di Pierre Dominicé e ai suoi laboratori sulle biografie formative, e ai lavori di Diane Léger e colleghi sulle pratiche di storia di vita per la formazione; ai contributi di lingua anglosassone, in particolare secondo la declinazione dei metodi auto/biografici di Linden West. Infine, per l'area italiana mi riferirò ai lavori di Franco Cambi e Duccio Demetrio, riferendomi in particolare al senso e alla specificità dell'uso di tali metodi.

Il terzo polo epistemologico di riferimento è quello rappresentato dal pensiero di Riccardo Massa e dal suo contributo teorico-prattico rappresentato dalla Clinica della Formazione.

Questi sono gli sguardi e le visioni autoriali che considero di ispirazione per la costruzione del canovaccio sulla base del quale ho ideato la mia proposta laboratoriale, che verrà descritta nel prossimo capitolo nelle sue specifiche fasi, tappe, nella sua revisione e realizzazione.

### 1.1 Per una epistemologia della pratica: il pensiero riflessivo e la prospettiva fenomenologica

Il laboratorio narrativo fa riferimento al pensiero di marca fenomenologica, e in particolare a quello dell'epistemologa Luigina Mortari quando sostiene la necessità di fondare la ricerca in educazione e in formazione su di una pratica che osserva l'azione e che riflette su di essa (anche nel suo compiersi) all'interno delle prassi operative dei professionisti, così che da queste ultime si possano ricostruire le teorie che le informano, che si possa cioè risalire ad esse dal basso verso l'alto<sup>7</sup>, e rielaborarle dopo aver illuminato e rielaborato le teorie da cui discendono, a partire proprio dalla riflessione e elaborazione critica delle prassi. Si suggerisce e auspica un movimento circolare di informazione e modificazione reciproca tra teorie e prassi in ambito educativo-formativo a partire dalla presupposizione che le conoscenze in tale campo costituiscano un sapere di tipo esperienziale, un sapere pratico, che dipende dalle pratiche, e come tale sia sottoposto a continua revisione da parte dei suoi esperti e professionisti<sup>8</sup>.

Le conoscenze comportate dalle persone che abitano questo campo del sapere sono, per Mortari, un "sapere di casi" studiati sul campo da parte di ricercatori che le costruiscono a partire dalla loro

---

<sup>6</sup> D. Schön, D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1983.

<sup>7</sup> Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003, p. 13.

<sup>8</sup> Cfr. *ivi*, pp. 12-3.

personale esperienza<sup>9</sup>.

In tal modo la pratica assume valore epistemologico come “luogo di [...] elaborazione di un sapere con senso”<sup>10</sup> e, in questo senso, definisco la forma laboratoriale come “luogo di ricerca” in cui l’assunzione di una postura riflessiva in accompagnamento allo svolgimento di attività previste nel percorso consente ai partecipanti di chinarsi sul loro operato, di “ripiegarsi [...] su un soggetto e [...] rivolgere a esso una seria e continuata considerazione”<sup>11</sup>, di osservare quanto emerge e si costituisce per loro come esperienza in tale percorso; il laboratorio viene pensato e progettato per consentire la riflessione su e nell’azione<sup>12</sup> cosicché i vissuti possano diventare esperienza, intendendo quest’ultima come esito di un processo di riflessione sui vissuti, di appropriazione consapevole di essi e di costruzione di senso a partire da essi<sup>13</sup>.

Ciò significa che prima di poter sospendere le teorie con le quali viene compresa e pre-compresa la realtà in cui siamo immersi, secondo la lezione fenomenologica del fare *epoché*, ovvero del mettere “tra parentesi”<sup>14</sup> il già noto, il pre-dato e i modi attraverso cui siamo soliti leggere noi stessi e l’altro da sé<sup>15</sup>, sarebbe opportuno assumere una prassi epistemologica di costruzione delle conoscenze che consentisse una riflessione a partire dalla quale il soggetto possa affrontare un percorso di autocomprensione<sup>16</sup> meta-cognitiva<sup>17</sup> e meta-affettiva a un tempo, che non può dirsi o darsi come finito dal momento che ogni azione è sottoposta a riflessione e ogni riflessione comporta modifiche nelle teorie e nelle prassi di riferimento del singolo, da cui le azioni derivano<sup>18</sup>.

Suggerisce Mortari di considerare l’esercizio dell’*epoché* come azione di “non uso delle conoscenze” di cui si è in possesso e non di messa in discussione del loro valore<sup>19</sup>; insieme a questo approccio rigoroso e per certi versi ambizioso, è necessario accompagnare tale azione da un esercizio di riflessione volto al riconoscimento delle proprie teorie a partire dalle proprie pratiche, a sostegno dell’esercizio di “sospensione del giudizio” che il fare *epoché* indica.

Mortari suggerisce un passaggio dal “pensare comune” al “pensare con senso”<sup>20</sup> che la pratica dell’*epoché* può realizzare quando chiede di abbandonare, accantonare temporaneamente gli abituali modi di pensiero; la proposta per una riflessione che sfoci in una “epistemologia della pratica”<sup>21</sup> chiede però, ancor prima di illuminare l’intero processo di pensiero che ha portato alla formulazione delle teorie di cui poi ogni individuo fa uso per muoversi nell’interazione con la realtà, di sostare in uno spazio di pensiero (per esempio, quello laboratoriale) che possa rendere consapevoli della necessità di tale riflessione.

L’idea di costruire dei contesti formativi come laboratori di pensiero riflessivo<sup>22</sup> per aiutare i professionisti dell’educazione a mettere a tema, problematizzare le proprie azioni, o le loro ipotesi

---

<sup>9</sup> Cfr. *ivi*, p. 14.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p. 61.

<sup>12</sup> Cfr. L. Mortari, *op.cit.*, 2003, pp. 25, 29.

<sup>13</sup> Cfr. *ivi*, p. 15.

<sup>14</sup> E. Husserl, *Esperienza e giudizio*, Bompiani, Milano, 1995, p. 69.

<sup>15</sup> Cfr. Mortari, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, Education Sciences & Society, Vol. 1, n. 1, pp. 143-156.

<sup>16</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2003, pp. 42, 45.

<sup>17</sup> Cfr. D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

<sup>18</sup> Cfr. P. Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza pedagogicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

<sup>19</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2010, p. 153.

<sup>20</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2003, p. 37.

<sup>21</sup> D. Schön, *op. cit.*, p. 26.

<sup>22</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2003, p. 48.

di azione, e i pensieri a sostegno di queste, è l'idea a cui mi sono ispirata per immaginare la forma da dare all'esperienza formativa – il laboratorio, appunto – cosicché l'esplorazione critica delle proprie idee, concezioni e ipotetiche pratiche consenta ai partecipanti la riflessione sui propri pensieri, nelle loro forme e nei loro contenuti.

Un'esperienza come quella dei laboratori del pensare riflessivo (LPR)<sup>23</sup> che presuppone un "apprendimento esperienziale"<sup>24</sup> come suo esito, rende possibile "pensare l'esperienza e [...] i pensieri che di essa codificano il significato"<sup>25</sup>; ciò vuol dire che può sostenere l'indagine, la scoperta e la messa in parola delle premesse epistemiche che informano i modi di pensare, agire e essere di ogni individuo, ovvero disvelare le presupposizioni tacite che costruiscono la trama delle teorie e delle pratiche professionali degli educatori e dei formatori.

Ciò significa inoltre che è possibile trasformare la pratica riflessiva in riflessione di secondo livello, in una meta-riflessione, ricostruendo una sorta di mappa di idee e prassi che generano l'attività cognitiva e affettiva (una "geografia delle emozioni"<sup>26</sup>), intessendo una narrazione che racconti tale mappa e che dia senso all'accadere e all'accaduto registrati in essa.

È importante poi, in tale prospettiva, non immaginare la narrazione come fine ultimo dell'esperienza formativa, ma pensare quest'ultima come innesco per la formulazione di una prassi di ricerca ed educativa così che l'educatore possa proporsi come promotore di trasformazione<sup>27</sup>, facendo in modo che la sua azione abbia un potenziale emancipatorio poiché non limitato a rendere visibile quanto vi sia di tacito e latente, ma volto a rendere il suo percorso di riflessione propedeutico per una prassi orientata alla trasformazione, all'emancipazione, diventando così politicamente responsabile della qualità del suo lavoro<sup>28</sup>.

Muovendosi dall'indicazione di Caronia<sup>29</sup>, poi, il percorso di costruzione di conoscenze e di riflessione, intrapreso secondo la lezione qui proposta, spinge a una ulteriore considerazione sul sapere: se l'educatore professionista o futuro, nella relazione con l'altro lo informa, lo intenziona<sup>30</sup>, lo significa, il sapere pedagogico che può generarsi va inteso come costitutivamente provvisorio, aperto, "problematico" per dirla con Bertolini<sup>31</sup>, e problematizzante, dal momento che l'ontologia del sapere, dal punto di vista costruzionista e nello specifico del sapere pedagogico, non ha mai una qualificazione definitiva perché è dipendente dall'essere situati storicamente, culturalmente e relazionalmente in un contesto e in situazioni specifiche. In altri termini, poiché la conoscenza in ambito educativo nasce nella relazione con l'altro, e poiché non si dà in un *vacuum* ma è la rappresentazione di "[u]n mondo [che] viene costruito sotto una certa descrizione in e attraverso una interazione situata"<sup>32</sup>, il professionista in ambito educativo ha bisogno di acquisire la consapevolezza del fatto che ciò di cui egli farà conoscenza non sarà la realtà, ma il significato che gli eventi hanno per gli attori coinvolti (ivi compreso egli stesso); la realtà che egli indaga e in cui è immerso quindi non può dirsi definita e definitiva, ma sempre soggetta a negoziazione e significazione condivisa nella relazione.

---

<sup>23</sup> Cfr. *ivi*, p. 49.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 49.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> Cfr. H. A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Begin and Carvey-Greenwood Press, Westport, CT, 1998, p. XXXII.

<sup>28</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2003, p. 66.

<sup>29</sup> Cfr. L. Caronia, *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 18.

<sup>30</sup> Cfr. P. Bertolini, *op. cit.*, 1988.

<sup>31</sup> Cfr. *ivi*, p. 215.

<sup>32</sup> L. Caronia, *op. cit.*, p. 21.

Se questa è la premessa, e ritornando alla questione della sospensione del giudizio, Caronia ci dice che la posizione epistemica che precede e guida tale esercizio di *epoché* è l'assunzione di una posizione di constatazione che la conoscenza nasce nell'incontro delle prospettive dello sguardo dell'osservatore e dell'osservato e, solo a partire da tale informazione, è possibile poi muoversi verso l'oggetto, considerandolo in tutte le sue facce, superando quindi atteggiamenti e comportamenti pregiudicanti e pregiudiziali.

Questa considerazione ci riporta quindi ricorsivamente al tema iniziale di questo paragrafo, ovvero la riflessione sulla pratica: se la conoscenza (in ambito educativo-formativo) è la relazione tra soggetto e oggetto, allora la riflessività non è da intendersi come gesto rivolto verso un oggetto, ma va intesa come atto verso sé e le proprie pratiche verso l'altro, dal momento che la riflessività diventa un atteggiamento del "sistema relazione" (che è oggetto, metodo e luogo della conoscenza), costituito da osservatore e osservato insieme<sup>33</sup>. Se colui che osserva dà senso a ciò che osserva, diventa cruciale la riflessione sulle premesse epistemiche e sui modi della pratica educativa: l'educatore (o il ricercatore) è sul campo, co-costruisce con gli altri attori il senso degli eventi e ne è co-responsabile; per questo motivo, una epistemologia della pratica educativa-formativa, nel caso qui presentato, di futuri educatori, trova nel "pensare riflessivo" sull'azione e nell'azione un cruciale sostegno nella creazione e nel supporto alle direzioni di senso e di realizzazione delle prassi dei professionisti dell'educazione.

La riflessione si profila, quindi, come modo dell'essere in relazione, e quindi come metodo per la costruzione di conoscenze.

## 1.2 Per una epistemologia dalla pratica: i metodi biografici nella formazione degli adulti

Il secondo contributo teorico a cui ho fatto riferimento per la costruzione del metodo di ricerca e del percorso esperienziale è quello che deriva dalla riflessione generata dal ricorso ai metodi autobiografici nell'ambito dell'educazione e formazione degli adulti.

È necessaria una premessa che sottolinei ancora una volta una condizione propria dell'essere umano: ogni uomo non è mai completo, mai definitivamente formato, ed è proprio della sua ontologia l'essere in costante divenire, *in* (costitutivo) *fieri*.

Per questa ragione, ci ricorda Cambi, le teorie e le prassi educative necessitano di vedere, rispettare e accettare questa intrinseca provvisorietà dell'individuo<sup>34</sup>; devono anzi riconoscerne l'esistenza precaria e in trasformazione e farne una possibilità di formazione per i destinatari dell'educazione stessa. Ciò significa che obiettivo dei professionisti dell'educazione dovrebbe essere quello di istituire percorsi di formazione che non abbiano come scopo finale prodotti finiti e valutabili come esito del loro intervento *sui* soggetti; piuttosto, tali professionisti dovrebbero avere il compito di costruire la loro conoscenza teorica, le loro competenze e le loro azioni pratiche a partire dalla constatazione che l'educazione è un processo e non un prodotto; ciò significa ridefinire il concetto stesso di educazione, di educatore e di educando. Se si assume, infatti, la dizione "processo di formazione" come qualificazione di "educazione", ne deriva una concezione più complessa e sfaccettata di tutti gli elementi in essa coinvolti: formazione come dare forma e struttura, come dare orientamento e senso, significa progettare e tenere in considerazione gli elementi contestuali (dal

---

<sup>33</sup> Cfr. Von Foerster, *Observing Systems*, Intersystems, Seaside, 1981.

<sup>34</sup> Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia: uno strumento di formazione*, in F. Pulvirenti, (a cura di), *Pratiche narrative per la formazione*, M@gm@, vol. 3, n. 3, Luglio-Settembre 2005.

livello macro a quello micro) e strutturali, oltre che relazionali, individuali e soggettivi in essa esistenti e intervenienti. Introducendo il concetto di “processo” si richiede un’attenzione particolare ai movimenti dinamici che si danno nel contesto, sia a livello temporale sia a livello spaziale: è necessario prestare attenzione a ciò che accade, agli attori coinvolti e ai modi del loro accadere e agire. Questa concezione processuale e sfaccettata di “educazione” chiede che gli individui coinvolti siano intesi come partecipanti attivi, costruttori e attori del e sul percorso di formazione; sempre secondo Cambi, ciò significa riqualificare sia il professionista dell’educazione sia la concezione dei soggetti in formazione. La diversa concezione del soggetto come protagonista attivo lo convoca infatti come interlocutore e come fonte primaria cui attingere per la costruzione della sua formazione: non si lavora per o su di lui, ma *con* lui.

A sua volta, il professionista non può più progettare una volta e per sempre i suoi programmi di educazione, ma si trova nella condizione di dover sempre ritornare sulla progettazione e ancor prima sulla formulazione di teorie e ipotesi con le quali informare le sue pratiche, dal momento che la conoscenza sulla situazione, sui soggetti, può nascere solo quando egli sia in effettiva relazione nei contesti e con gli individui. Le sue teorie sono allora coordinate di massima con le quali orientarsi, ma è nella concretezza del contesto che può e deve riscrivere il suo progetto, con la collaborazione dei partecipanti, beneficiari e, appunto, collaboratori a un tempo.

Cambi parla in tal proposito, dell’essere portatori di un “modello proprio [di pensiero che nasce nel contesto, e di azione che nasce nella riflessione] e flessibile al tempo stesso. Poiché [così come] non si è mai completamente formati, ma ci si forma per tutta la vita”<sup>35</sup>, anche l’educatore, in quanto soggetto in formazione mai finita, deve assumere il cambiamento, la trasformazione come cifra che qualifica i suoi saperi e le sue pratiche. E assumere se stesso come metaforici luogo e misura di tali cambiamenti e trasformazioni: ciò significa che deve assumere la provvisorietà come dato costitutivo di ogni essere vivente (se stesso compreso) e farne fondamento e modo della sua professione e professionalità. L’educatore allora non è il depositario della conoscenza e non gli è possibile concepirsi come dispensatore di sapere; egli va pensato e deve pensarsi come un accompagnatore nella formazione, consapevole della responsabilità di essere un elemento chiave di tale processo<sup>36</sup> ma non l’attore principale. Egli ha bisogno quindi di ripensare la propria formazione come processo in cui conoscenze e “competenze [non] sono mai acquisite una volta per tutte, ma [sono] costantemente rinnovate, integrate, “messe alla prova” [dal contesto], riconquistate in un libero e sottile processo interiore”<sup>37</sup>. L’educatore è allora chiamato ad una formazione di sé che reclama “soprattutto una forte coscienza individuale [...] [e che sia] allenato all’ermeneutica-di-sé, alla rilettura del proprio processo di formazione e professionale e umana, per cogliersi e/o costituirsi in quella sua dimensione di educatore-come-formatore”<sup>38</sup>.

Da una posizione teorica siffatta ne deriva una postura procedurale e relazionale che corrobora l’opportunità di un approccio formativo per i professionisti della formazione che si realizzi nella riflessione su di sé mediante metodi di tipo autobiografico. Non è possibile immaginare come istanze costitutive del processo di formazione quelle del controllo, della trasmissione, dell’induzione e dell’imitazione transgenerazionale: l’educatore-come-formatore viene infatti convocato a porsi come soggetto in relazione con un altro soggetto e a “leggere i segni della sua individualità, fissare [...] traguardi e obiettivi [nel rispetto e nella cura di quella specifica relazione],

---

<sup>35</sup> Cfr. *ivi*.

<sup>36</sup> Cfr. *ivi*.

<sup>37</sup> Cfr. *ivi*.

<sup>38</sup> Cfr. *ivi*.



a lavorare con [...] un'ottica clinica"<sup>39</sup>. Laddove con "clinica", è bene ribadirlo, si intende l'adozione di uno sguardo critico, locale, situato, volto alla peculiarità dell'individuo con cui si interagisce e alla situazione contestuale in cui si colloca tale relazione<sup>40</sup>.

Un posizionamento epistemico come questo, nato in considerazione della realtà socio-culturale in cui siamo immersi, che, ancora con le parole di Cambi, "frantuma le società, relativizza i valori, problematicizza i soggetti, e li apre a un'avventura sempre aperta della 'ricerca di sé'"<sup>41</sup>, da un lato ribadisce la mancanza di assunti definitivi e validi accontestualmente e quindi contribuisce a rinforzare tale constatazione; dall'altro, ha portato a un cambiamento nella concezione e nella pratica dell'agire educativo, concependo l'educando come soggetto dotato di una sua individualità, come individuo in formazione, come soggetto che si incammina in un percorso mai terminabile di presa in carico della formazione di sé, accompagnato da professionisti e/o in autonomia.

In sintonia con tale concezione, il ricorso ai metodi autobiografici, al "fare autobiografia", si propone come metodo per sostenere tale percorso di formazione: la composizione autobiografica è formarsi su livelli molteplici.

In primo luogo, è formarsi accedendo ai contenuti della propria storia di vita e di formazione attraverso le forme e il senso che noi, in quanto autori, abbiamo ad essi attribuito. In secondo luogo, è innescare un ulteriore processo formativo attraverso il lavoro di riflessione critico-ermeneutica sulla narrazione di sé. L'autobiografia così incarna le due facce della formazione: come testo, è oggetto e prodotto di formazione; come metodo è mezzo e processo di formazione. Per tutte queste ragioni, per i soggetti in formazione tale riflessione sembra centrale, ma lo diventa ancora di più, fino a essere cruciale, per la costruzione di una professionalità complessa, flessibile e ricettiva quale quella necessaria per i professionisti della formazione.

Nell'educazione degli adulti infatti, l'introduzione del costrutto di "cura di sé" come metodo per la restituzione all'individuo della sua densità, pregnanza e identità<sup>42</sup> soggettiva, consolida l'opportunità del "fare autobiografia" anche dal punto di vista metodologico, dal momento che quest'ultima tiene conto degli elementi socio-culturali, contestuali, relazionali, che costituiscono l'esperienza di vita e di formazione del soggetto, e si propone come metodo per una loro tessitura narrativa in una ricomposizione di senso che attesta il singolo come autore e costruttore di tale senso. Se la cura del soggetto in formazione passa per tale pratica, ancor più coloro "che, per professione devono prendersi cura di altri soggetti, esercitando su di essi un "potere", attraverso il "sapere" e l'agire"<sup>43</sup>, possono trovare nella pratica autobiografica relativa alla propria esperienza formativa un'opportunità di indagine sul proprio vissuto, portando a visibilità quanto di esso agisce come pratica irriflessa nella propria professione e quanto della propria pratica professionale tradisca rispetto ai propri saperi taciti, latenti che informano le relazioni di formazione.

Se vi è un'origine biografica, nel nostro passato, per *ciò che siamo* e per *come siamo in relazione con l'altro da sé*, i metodi biografici possono intervenire a illuminare "stili, modelli, principi [che] operano in modo quasi inconscio e condizionano l'agire formativo"<sup>44</sup>, riportando tale consapevolezza e responsabilità nell'orizzonte di pensiero e di azione del formatore, piuttosto che disporlo in una relazione con l'altro in cui viene agita una richiesta di cura per sé. Le scienze dell'educazione possono quindi considerare il ricorso ai metodi autobiografici come

---

<sup>39</sup> *Ivi.*

<sup>40</sup> Cfr. M.G. Riva, *Studio 'clinico' sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000.

<sup>41</sup> Cfr. F. Cambi, *op. cit.*

<sup>42</sup> Cfr. *ivi.*

<sup>43</sup> *Ivi.*

<sup>44</sup> *Ivi.*

pratica per la formazione di soggetti, che vengono finalmente messi al centro del processo da un lato, e come pratica per la formazione dei professionisti dell'educazione-formazione "che oggi hanno perduto ogni identità autoritaria, conformistica e trasmissiva, per assumere la ben più complessa e problematica identità legata alla loro specifica funzione formativa, al loro essere-per-agire-per-la-libertà-dell'-altro"<sup>45</sup>.

### 1.2.1 La prospettiva francofona

La prima prospettiva presentata in questa sezione sui metodi autobiografici è quella che appartiene all'area francofona di ricerca in tale ambito; in particolare si darà spazio al contributo di Pierre Dominicé, co-fondatore, con Matthias Finger e Christine Josso, del gruppo ginevrino *Groupe de Recherche sur les Adultes et leurs Processus d'Apprentissage* (GRAPA), e a quello della canadese Diane Léger e dei suoi colleghi dell'Université du Québec à Rimouski.

Procedendo con ordine, il gruppo di ricerca ginevrino viene qui presentato dal momento che, nell'ambito della ricerca mediata da metodi autobiografici ha adottato un modello di indagine e di intervento che consiste in un dispositivo di ricerca-formazione, che unisce quindi ricerca e formazione, al fine di connettere e far dialogare ricorsivamente teoria e prassi in ambito educativo-formativo, attraverso la creazione del "Percorso Storie di Vita" dedicato all'educazione degli adulti, alla cui categoria viene attribuita una specificità qualitativa, in quanto portatori di desideri e necessità educative specifiche per il momento di vita e di formazione che attraversano<sup>46</sup>.

Secondo Dominicé la riflessione e la discussione relative alle esperienze educative e di apprendimento, consentita dall'elaborazione di narrazioni di biografie formative, permette di sostenere i professionisti dell'educazione nel loro processo di formazione.

Infatti, il coinvolgimento in un percorso in cui l'oggetto di indagine sia la propria esperienza di e con la formazione diventa in sé un percorso educativo-formativo, dal momento che questo propone di riflettere sia sullo svolgersi del processo sia sui risultati di apprendimento conseguiti nella passata esperienza del singolo, al fine di costruire nuove scoperte relative alle dimensioni costitutive delle proprie teorie che informano le proprie pratiche professionali<sup>47</sup>, così da divenire più consapevoli delle intenzioni e delle direzioni di senso<sup>48</sup> che guidano le proprie attività in ambito educativo e formativo. Questa esplorazione dell'autobiografia formativa consente ad ogni autore di riflettere su cosa sa, sulla qualità delle sue conoscenze, e sulle modalità attraverso le quali costruisce significati e dota la realtà di senso<sup>49</sup>.

Sulla scorta di questa premessa, vi sono alcuni punti del pensiero di Dominicé che hanno influenzato, sia a livello teorico sia a livello metodologico, la realizzazione della ricerca qui presentata.

In primo luogo, l'autore sostiene la metafora per cui la vita sia un processo di formazione [*"life is a learning process"*<sup>50</sup>]; egli dice, poi, che ogni vita sia unica e distinta dalle altre, e tale unicità di

---

<sup>45</sup> *Ivi*.

<sup>46</sup> Cfr. L. Fomenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini studio, Milano, 2000, p. 48.

<sup>47</sup> Cfr. A. B. Knox, *Foreword*, in P. Dominicé, *Learning From Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, p. XII.

<sup>48</sup> Cfr. P. Bertolini, *op. cit.*, 1988.

<sup>49</sup> Cfr. L. Fomenti, *op. cit.*, 2000, p. 25.

<sup>50</sup> P. Dominicé, *op. cit.*, p. XVII.

significato ha valore esperienziale e formativo sia per l'autore sia per il lettore-spettatore-destinatario, dal momento che entrambi sono immersi in un contesto e in un'eredità culturale comune o condivisibile<sup>51</sup>. Gli eventi di (una) vita e i contesti in cui questi si realizzano assumono importanza, allora, proprio perché riescono a contribuire alla costruzione della complessità e dell'unicità socio-culturale della vita di ogni individuo<sup>52</sup>.

Date tali premesse, il ricorso alla composizione di autobiografie formative sembra porsi come metodo a supporto della formazione di un soggetto, per contribuire a ampliare la sua capacità di riflessione, di apprendimento, di posizionamento consapevole e attivo nel contesto socio-culturale in cui è immerso; l'elaborazione di un testo autobiografico comporta un potenziale trasformativo che in questa pratica si rende visibile: ciò che è proprio della composizione autobiografica in un contesto educativo-formativo è l'imprescindibilità (e l'utilità) del ricorso all'esplorazione del punto di vista del singolo per la costruzione di conoscenze utili alla sua formazione<sup>53</sup>.

Scrivere un'autobiografia formativa (*educational autobiography*) significa comporre un testo che non sia una ricognizione sulla storia di vita personale, ma una storia con un soggetto specifico, con un tema selezionato, che si focalizza sulla storia educativa e formativa e non sugli elementi biografici che ogni individuo potrebbe scegliere in autonomia per riportarli nella sua storia di vita.

Si può dire che la composizione della propria storia di formazione sia connessa e per certi versi analoga alla composizione autobiografica *tout court*, alla storia di vita, dal momento che le esperienze educative, formative e di apprendimento sono parte del tessuto narrativo di cui si compone il racconto di una vita; nel caso di professionisti dell'educazione (in questa ricerca, futuri educatori), la riflessione autobiografica focalizzata sulle loro esperienze formative, quindi la selezione di una specifica angolazione dello sguardo, o ancora, la messa a fuoco (per rimanere nella metafora grafica, tra regia e fotografia) su un tema, su un'area della propria storia di vita, ha la funzione di concorrere ad ampliare non solo la quantità, ma anche la qualità della conoscenza e della competenza dell'individuo in quella specifica area.

Nel caso della focalizzazione sulla narrazione della propria storia di formazione, da un lato ogni autore può mostrare (*in primis* a se stesso) l'interdipendenza esistente tra vita e formazione, e la specificità di dominio di quest'ultima all'interno dell'esperienza di vita "diffusa"; in secondo luogo, ripercorrere la propria autobiografia educativa può consentire di considerare la formazione come processo e come prodotto insieme (come percorso e esiti). Ancora, la composizione e l'analisi della propria storia di vita educativa e formativa permette di conoscere, anzi meglio, di riconoscere, attraverso la lente della messa in testo narrativo i modi di interpretazione degli eventi che ci sono propri, riconoscendo costanti e coerenze (o la loro assenza) nei modi di essere in relazione e nei modi di leggere, interpretare e agire nei contesti.

L'autobiografia formativa può quindi consentire di vedere questa "lente attraverso cui interpretiamo le [...] esperienze"<sup>54</sup>, siano queste appartenenti al passato o al presente, e può anche rivelare elementi che ispirano, influenzano implicitamente i propri atteggiamenti e comportamenti, da quelli più specificamente idiografici fino a quelli più ampi, come gli specifici *pattern* di interpretazione con cui il soggetto informa la sua concezione di formazione e di professionista in tale area<sup>55</sup>, fino alle tradizioni culturali in cui egli è immerso<sup>56</sup>.

---

<sup>51</sup> Cfr. *ivi*, p. XVIII.

<sup>52</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>53</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 6; cfr. P. C. Candy, *Self-Direction for Lifelong Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.

<sup>55</sup> Cfr. P. Dominicé, *op. cit.*, p. 102.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

Sembra quindi possibile indicare in ciò non solo una componente di riflessione personale, ma anche di tipo costruttivo e trasformativo, dal momento che la narrazione della storia di formazione può predisporre le condizioni per il ricorso alla conoscenza da essa derivata come supporto per una prassi professionale più sensibile alle differenze, alle specificità, proprio perché permeata e arricchita dalla elicitazione e dalla riflessione sulle proprie esperienze. Ne deriva quindi, come finora detto, un effetto positivo per la pratica professionale del singolo, ma anche un supporto per lo sviluppo di competenze professionali nell'altro, dal momento che un professionista che attraversa un percorso di composizione di storie di vita educativa e formativa, può accedere a metodi e strumenti, e ancora prima a una prospettiva dello sguardo, ulteriori, con i quali rendersi guida per adulti in formazione, coinvolti in un percorso di formazione tramite la narrazione della propria storia di vita formativa<sup>57</sup>. Ciò può accadere perché, in un percorso di composizione autobiografica sulla formazione tale testo diventa oggetto di apprendimento, metodo, mezzo e *medium* dell'esperienza di formazione.

Si è detto all'inizio che i percorsi ideati da Dominicé e colleghi sono strutturati per essere un'esperienza di gruppo: la composizione autobiografica è sì un'occasione per tornare al proprio passato e costruire conoscenza per il presente e il futuro, ma è soprattutto un'occasione di apprendimento dal momento che si colloca in una dimensione di confronto e dialogo con gli altri, in cui gli altri sono i nostri interlocutori, ma anche co-costruttori del nostro sapere, poiché, nell'incontro tra narrazioni, non solo le similitudini, ma anche e soprattutto le unicità e le differenze nelle storie possono fungere da innesco per guardare gli eventi con un nuovo sguardo, derivante dalla storia o dall'interpretazione offerta da gruppo. Ciò significa che l'attività di riflessione sulle storie di vita, quando sia condivisa in un processo di interpretazione collaborativa, colloca tutti i partecipanti al percorso nella doppia posizione di compagni di lavoro e destinatari del processo di analisi ermeneutica<sup>58</sup>. L'esperienza del singolo sarà quindi quella di condividere la propria esperienza co-costruendo conoscenze su di sé e sulla formazione, attraverso il percorso di interpretazione in gruppo di un testo che appartiene a uno dei suoi membri e, allo stesso tempo, quella di fornire spunti interpretativi sui testi altrui, con il potenziale esito di una costruzione a più voci, di una com-posizione polifonica e di sguardi sul tema "formazione".

Nell'esperienza dei Seminari sulle Biografie Educative, Dominicé ha visto come il tema dell'apprendimento sia interconnesso, intrecciato, con il tema della costruzione della propria vita quando si chiedi ai partecipanti di parlare di formazione: egli si chiede, infatti, chi sia il soggetto dell'educazione e quale sia il *focus* del processo di educazione-formazione se non il soggetto coinvolto proprio in un processo di apprendimento<sup>59</sup>. Per questo motivo, lavorare in quell'area della storia di vita che racconta della storia di formazione del singolo, attraverso un approccio di tipo autobiografico, sembra essere non solo una possibile risposta metodologica, ma soprattutto una risposta di tipo epistemologico rispetto alla questione del "come accedere alla, o meglio costruire, conoscenza su di un oggetto"<sup>60</sup>.

Se, come detto nel paragrafo precedente, un'epistemologia della pratica professionale in ambito educativo è possibile attraverso la costruzione di un percorso di riflessione, il contenuto su cui riflettere può derivare dalla composizione autobiografica da parte di coloro che sono coinvolti nel percorso di ricerca-formazione. In questo senso, un'epistemologia dalla pratica, come indicato nel

---

<sup>57</sup> Cfr. L. Daloz, *Effective Teaching and Mentoring*, Jossey-Bass, San Francisco, 1986.

<sup>58</sup> Cfr. P. Dominicé, *op. cit.*, pp. 9, 10.

<sup>59</sup> Cfr. *ivi*, p. 11.

<sup>60</sup> Cfr. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 31.

titolo di questo paragrafo, si costruisce attraverso la condivisione delle esperienze formative, attraverso l'interazione dialogica tra compagni e ricercatore/i, tutti costruttori di conoscenza in tale percorso, al fine di consentire la messa in relazione consapevole tra le proprie esperienze, le teorie e le prassi ad esse connesse<sup>61</sup>. Ciò è reso possibile grazie alla messa in parola, nel caso della scrittura o del racconto orale, o dalla messa in luce attraverso altre forme estetiche di narrazione autobiografica, delle loro esperienze personali così che possano scegliere, selezionare, omettere o magnificare alcuni contenuti e comporli insieme in una sequenza unica e idiografica, connessa al senso dato alla narrazione stessa. L'esperienza di costruzione di conoscenze realizzata da questo tipo di approccio diventa non solo un metodo di ricerca, ma diventa esperienza di formazione perché "mettere in parole l'esperienza di apprendimento di una vita è formativo, è un'esperienza di apprendimento in sé e di per sé"<sup>62</sup>, così come partecipare a un percorso di formazione come questo consente di scoprire in quali modi una ricerca possa concorrere alla costruzione di un percorso esperienziale trasformativo<sup>63</sup>.

La conoscenza, in tutte le declinazioni qui presentate in relazione a questo approccio metodologico e che nasce quindi in questo specifico contesto di ricerca, viene chiamata "conoscenza clinica", ovvero quella conoscenza che si costruisce attraverso un'analisi di casi singoli, nella convinzione epistemica che questa conoscenza si possa attestare come un particolare sguardo teoretico rivolto a specifiche situazioni a partire dal loro interno<sup>64</sup>, nel dialogo tra tutti gli attori coinvolti nella ricerca: conduttore e partecipanti, tutti intesi come co-ricercatori<sup>65</sup> che assumono posizionamenti reciproci flessibili in base alle dinamiche interazionali che nascono nel contesto; per questo motivo la conoscenza viene detta "clinica" perché locale, situata e riferita appunto ad uno specifico contesto. Come dicono Léger e Rugira<sup>66</sup>, nel ricorso a metodi autobiografici, alle "storie di vita", come è uso dire nel contesto francofono cui le autrici, al pari del gruppo ginevrino, appartengono, l'obiettivo non è (e non potrebbe essere) la costruzione di una conoscenza definitiva sul soggetto, sulle sue pratiche o sulla realtà: si tratta invece di costruire un percorso che sia un processo di creazione di conoscenze, e non una raccolta o l'emersione di una forma di conoscenza già esistente e data.

Un percorso di formazione che coinvolge i partecipanti in un processo che non finisce, e che non cerca di risalire a quanto ci sia già di esistente per renderlo fisso, immutabile; un dato appunto, ma che invece li ingaggia personalmente e come gruppo a mettersi in una posizione in divenire, al passo con il procedere dell'esperienza. La convinzione teorica che fa da sfondo a un tale posizionamento epistemologico trova le sue radici, per dichiarazione delle due autrici, nel pensiero di Zambrano<sup>67</sup> quando la filosofa afferma che il punto di partenza per un'esperienza di formazione sia da individuarsi dentro, all'interno dell'esperienza stessa; il loro ricorso ad un approccio autobiografico nei contesti di formazione corrisponde dunque a questo presupposto teorico, quando le due autrici propongono un progetto di ricerca-formazione<sup>68</sup> che rivolga l'attenzione non solo agli aspetti cognitivo-affettivi delle storie di formazione, ma anche a quelli identitari, esistenziali e

---

<sup>61</sup> Cfr. J. A. Hatch, R. Wisniewski, (eds), *Life History and Narrative*, Falmer Press, Bristol, 1995; cfr. S. B. Merriam, R. Brockett, *The profession and Practice of Adult Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 1997.

<sup>62</sup> P. Dominicé, *op. cit.*, p. 131, traduzione mia.

<sup>63</sup> Cfr. *ivi*, p. 172.

<sup>64</sup> Cfr. *ivi*, p. 12.

<sup>65</sup> Cfr. *ivi*, p. 174.

<sup>66</sup> Cfr. D. Léger, J.-M. Rugira, *Former et prendre soin dans les métiers d'accompagnement. Pour une pratique de veille au croisement du somatique, du praxéologique*, in Dupuis, P.-A., (a cura di), *Transverse: éducation et culture. Soins et formation (2)*, 2012, p. 69.

<sup>67</sup> Cfr. Zambrano, *La confessione come genere letterario*, Mondadori, Milano, 1997.

<sup>68</sup> Cfr. D. Léger, J.-M. Rugira, *op. cit.*, p. 76.

ontologici del singolo, nella convinzione che l'esperienza è dell'essere umano inteso nella sua interezza e nel complesso delle sue esperienze, come individuo che ha una volontà, un corpo che agisce, patisce e non è dedito solamente alla ragione, al pensiero e al ricordo<sup>69</sup>.

Non solo: il ricorso specifico a tali metodi trova la sua ragion d'essere nel riconoscimento che un avvicinamento di tipo narrativo, e in particolare biografico, tiene conto della singolarità del soggetto, della peculiarità e unicità contestuale e della provvisorietà delle situazioni che ha attraversato, della natura e della qualità delle sue conoscenze, di quanto è accaduto<sup>70</sup> e delle direzioni di senso che egli indica e comporta per sé e il suo futuro. Se è in questo orizzonte che si vuole inserire un progetto di formazione di e per gli adulti, le autrici suggeriscono non solo di assumere tali premesse nella concezione dell'interlocutore/destinatario del percorso di ricerca-formazione, ma anche e soprattutto presuppongono e auspicano un cambio di sguardo anche da parte dei professionisti formatori che si impegnino in tale percorso di ricerca partecipativa. Nell'assunzione che sia impossibile un cambio di atteggiamento e di comportamenti nella realizzazione delle proprie pratiche professionali senza un cambio di prospettiva su di sé e sulle proprie teorie, Léger e Rugira convocano anche i formatori, che vogliano affidarsi al metodo autobiografico e al metodo delle storie di vita, ad un cambio della postura del proprio sguardo, per poter accompagnare gli individui in formazione a tale riflessione trasformatrice.

In tal senso, considero il pensiero delle due autrici un riferimento per la creazione del laboratorio qui presentato: vi è un circolo virtuoso tra il cambio di considerazione relativa al soggetto in formazione, da formando a individuo che ha una storia, che è portatore di esperienze e di uno sguardo, e il ricorso ai metodi biografici. Questi ultimi infatti non possono che concepire il soggetto nella seconda delle due versioni indicate e per questo motivo, scegliendo tale metodologia si dichiara non solo la propria collocazione epistemologica e la propria prospettiva su cosa sia la formazione e sui modi con cui sia possibile realizzarla, ma implicitamente si comunica anche il proprio posizionamento teorico rispetto all'ontologia della conoscenza relativa all'essere umano e alla formazione, sia alla propria comunità scientifica di appartenenza sia ai soggetti coinvolti nella ricerca, che saranno a loro volta, in futuro, formatori e/o educatori.

La composizione autobiografica delle storie di vita, in particolare focalizzate sulla formazione del soggetto, è quindi un'esperienza di riflessione, di costruzione di conoscenze e di senso, di reciprocità, di relazione, di emancipazione che nasce nella consapevolezza di sé, dal momento che tali racconti di formazione sono percorsi narrativi che comportano generatività e fecondità euristica che nascono sì per la singolarità e l'unicità di ogni autore<sup>71</sup> ma soprattutto perché condivise in un percorso con altri partecipanti: nel dialogo, infatti, si apre una metaforica crepa nella continuità della narrazione di sé che, da irriflessa, diventa oggetto di relazione e spazio per una potenziale costruzione di nuove conoscenze, nella moltiplicazione degli sguardi che dialogano con questa narrazione, pur nella conservazione della coerenza e nel rispetto del senso di esistenza di ognuno degli autori<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup> Cfr. M. Zambrano, *op. cit.*

<sup>70</sup> Cfr. D. Léger, J.-M., Rugira, *op. cit.*, p. 65.

<sup>71</sup> Cfr. D. Léger, J.-M. Rugira, J.-P. Gauthier, S. Lapointe, *La pratique des histoires de vie en formation dans les programmes de 2e cycle de psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski: une étude de pratiques en voie de transformation*, in Desmarais, D., et al., (a cura di), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, Canada, 2012, p. 199.

<sup>72</sup> Cfr. D. Léger, J.-M. Rugira, J.-P. Gauthier, S. Lapointe, *Trajectoires personnelles et sociales en approche biographique et dialogique. Pratiques d'accompagnement des quêtes de sens et de générativité en formation*, in Bourdages, L., Dionne, H., Gómez González, L. A., Léger, D., (a cura di), in *Sens et projet de vie. Une démarche universitaire au mitan de la vie*, Presses de l'Université du Québec. Québec, Canada, 2013, pp. 123, 127.

## 1.2.2 La prospettiva anglosassone

Le riflessioni e le applicazioni dei metodi autobiografici nei paesi di lingua anglosassone sono un altro riferimento teorico e metodologico per la mia ricerca; in particolare l'approccio presentato da Linden West (e colleghi), psicoterapeuta psicoanalista, ricercatore britannico, professore presso la Canterbury Christ Church University, esperto di educazione degli adulti, di metodi auto/biografici e coordinatore della European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) Life History and Biographical Research Network.

Considero il posizionamento teorico e metodologico di West (e colleghi) capace di dare risalto alle caratteristiche precipue del "fare autobiografia" proprio nei modi in cui egli realizza questo processo: in primo luogo, come detto nella par. 1.2, il metodo autobiografico è, appunto, un processo, e sulla base di questa convinzione epistemologica, l'autore non presenta le sue ricerche e se stesso come ricercatore aderente a una specifica forma o metodo biografico, non lo parcellizza e scompone in tipi, categorie e classificazioni. Egli, invece e addirittura, non solo non riduce il metodo a tecnica, ma presenta il *come* del "fare autobiografia" nella peculiarità del suo modo: non si propone quindi né come indicatore di una processualità metodologica né di una modalità procedurale per le pratiche (auto)biografiche utilizzabili sempre e scelte a priori<sup>73</sup>.

Coerentemente, la sua scrittura è in prima persona, con un *io* che dice chi è, cosa ha fatto e fa, cosa pensa, come interpreta, come agisce e come si posiziona rispetto all'altro da sé.

Come ricercatore, il ricorso alla prima persona è una dichiarazione di assunzione di responsabilità verso gli individui con cui si interagisce (con "le vite umane" oggetto della sua ricerca, indicate da Formenti a commento delle pratiche di West e Merrill) e verso la comunità scientifica; nei confronti del suo essere ricercatore e delle sue pratiche, la collocazione e la scrittura in prima persona nella ricerca comportano che la sua autobiografia ne faccia parte, affermando così che "il ricercatore ha una sua storia, che è in grado di ripercorrere e sulla quale riflette criticamente"<sup>74</sup>, non negando la sua influenza anche nel suo essere ricercatore. Scegliendo una modalità di relazione della ricerca siffatta, l'autore fa un ulteriore gesto di responsabilità verso l'altro: si riconosce come "portatore di cornici" [, è consapevole quindi di doverle] interrogare, specialmente quando i soggetti dei quali sta indagando la vita portano altre cornici, altre esperienze"<sup>75</sup>, e di doverle rendere visibili e in connessione con l'oggetto della ricerca, nell'ipotesi che la scelta di un tema di indagine dica qualcosa non solo ai fini della ricerca, ma parli al ricercatore e del ricercatore più di quanto egli sia disposto a vedere.

La biografia concorre a indicare o a costruire le aree di indagine che potrebbero interessare il ricercatore: le sue "esperienze costituiscono la base sulla quale vengono formulate le domande di ricerca, scelto il campione, condotte le interviste e l'analisi, tratte conclusioni"<sup>76</sup>.

Per questo motivo, sentendo cioè la responsabilità di posizionarmi rispetto alle mie scelte epistemologiche e metodologiche, nel capitolo precedente relativo alle questioni inerenti il metodo di ricerca, ho scelto di accompagnare la presentazione di tali scelte da racconti autobiografici che, per il senso che ho attribuito loro, sembrano indicare alcuni eventi almeno concorrenti alla costruzione della mia postura di ricerca, che diventa una posizione di rivelazione, di apprendimento

---

<sup>73</sup> Cfr. L. Formenti, *Prefazione. Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane*, in B. Merrill, L. West, *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano, 2012, pp. XXX, XXXI.

<sup>74</sup> *Ibidem*.

<sup>75</sup> *Ibidem*.

<sup>76</sup> *Ibidem*.

*in primis* per me<sup>77</sup>, capace di corroborare, ancora una volta in più se fosse necessario, il portato formativo della pratica autobiografica anche per chi fa ricerca.

L'autobiografia dice, racconta, posiziona l'individuo rispetto a sé e agli altri; la scelta, come ricercatore, di accompagnare il proprio modo di fare ricerca e di composizione del *report* con una esplicita narrazione e riflessione autobiografica, ribadisce nella pratica una assunzione teorica forte: la non neutralità del diventare e dell'essere ricercatore, che significa disporsi nella ricerca e verso i suoi soggetti con la responsabilità e con la consapevolezza di essere portatori di una postura di ricerca nata nell'intreccio di esperienze personali e di abiti socio-culturali, derivati anche dalla propria appartenenza disciplinare e scientifica, nati cioè nel crocevia dei significati che nel tempo costituiscono, e sono stati attribuiti a, l'identità professionale che un ricercatore assume.

Il secondo aspetto su cui intendo focalizzarmi è quello relativo all'assunzione della dizione auto/biografia da parte di West e colleghi. Tale forma grafica del termine deriva dalla riflessione epistemologica presentata da Michelle Fine<sup>78</sup> secondo cui, poiché "il soggetto conoscente è parte della matrice di ciò che conosce"<sup>79</sup> e contribuisce alla costruzione di ciò che conosce (di ciò che può conoscere, essendone quindi responsabile), allora nel caso specifico del ricercatore sarebbe necessario, come si diceva sopra, che si interrogasse sui suoi modi di indagine che, inevitabilmente contribuiscono a modellare la conoscenza che costruirà su e con l'oggetto.

Nel caso della ricerca mediante metodi autobiografici, tale assunzione implica che per il ricercatore non sia possibile non considerare "[...] l'interrelazione tra la costruzione della propria vita attraverso l'autobiografia e la costruzione della vita di un altro attraverso la biografia"<sup>80</sup> e quando si appresta alla costruzione di un percorso di ricerca e sceglie un sistema di interpretazione e di analisi dei testi biografici, l'attenzione va al fatto che tali testi sono sempre auto/biografici. Sono cioè biografici e autobiografici insieme, dal momento che le costruzioni narrative e interpretative delle vite degli altri "riflettono le nostre storie, le nostre posizioni sociali e culturali, così come le nostre psicologie"<sup>81</sup> allo stesso modo in cui le vite degli altri hanno contribuito e contribuiscono al modo in cui scriviamo, raccontiamo, componiamo la nostra.

Questa posizione epistemologica conduce a comprendere come l'uso di metodi auto/biografici (da ora in poi, indicati con questa ortografia) diventi formativo nell'ambito delle professioni che implicano la cura come cifra della relazione con l'altro – nel caso di questa ricerca, dei professionisti dell'educazione e della formazione.

Afferma Goodson<sup>82</sup> che nel caso degli insegnanti, la loro vita personale e professionale, costellata di esperienze uniche e soggettivamente interpretate, concorre a determinare la visione dell'insegnamento di cui sono e saranno portatori, essendo in questo modo responsabili anche delle forme e dei contenuti di conoscenza, di atteggiamenti e di comportamenti che contribuiscono a costruire per e con i loro discenti. Ciò è vero anche per tutte le altre figure professionali che, in forme e contesti altri, realizzano percorsi e progetti di educazione e formazione variamente declinati per i differenti destinatari e i diversi bisogni formativi segnalati.

Per questo motivo la ricerca qui presentata si propone di contribuire alla costruzione di sguardi consapevoli sulla propria vita e su quella degli altri (ormai considerate costitutivamente intrecciate

---

<sup>77</sup> Cfr. *ivi*, p. XXXII.

<sup>78</sup> Cfr. M. Fine, *Disruptive Voices: the Possibilities of Feminist Research*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1992.

<sup>79</sup> B. Merrill, L., West, *op. cit.*, p. 45.

<sup>80</sup> *Ibidem*.

<sup>81</sup> *Ibidem*.

<sup>82</sup> Cfr. I. F. Goodson, *Studying Curriculum: Cases and Methods*, Open University Press, Maidenhead, 1994.



nella costruzione della propria o altrui biografia) così da farne un abito epistemologico e metodologico, di teoria e prassi, proprio dei futuri educatori coinvolti nella ricerca. Nella convinzione, riprendendo di nuovo la metafora della mappa, che una riflessione auto/biografica sulla propria storia di formazione segni un percorso possibile per “mappare alcuni aspetti del nostro viaggio, e di viaggi altrui [...] [per poter] dichiarare apertamente dove siamo e perché”<sup>83</sup>, dando conto delle svolte, delle soste e dei sensi che abbiamo rintracciato e attribuito nei e ai territori della propria esperienza biografica di formazione.

### 1.2.3 La prospettiva italiana

Per quanto riguarda il contributo della ricerca in Italia, la mia attenzione si rivolge a quegli approcci che hanno focalizzato la loro riflessione e la loro azione nell’ambito dell’educazione degli adulti (EDA)<sup>84</sup>, riferendomi in particolare alla “micropedagogia” di Duccio Demetrio, già professore ordinario di Filosofia dell’Educazione e di Teorie e pratiche della narrazione, direttore scientifico della Libera Università dell’Autobiografia (con sede ad Anghiari, Arezzo), come modello di approccio ai e nei processi formativi rivolti agli adulti<sup>85</sup>.

Appare necessaria qui una premessa in riferimento all’educazione degli adulti. Tale area di ricerca e di intervento si pone come area di frontiera nelle scienze dell’educazione da momento che ha il compito di rispondere teoricamente e metodologicamente a due questioni che fondano la specificità dell’EDA: da un lato, deve intervenire in un tempo e in un contesto educativo che non si esaurisce e non ha confini legati all’identità anagrafica dei soggetti, ma risponde ai bisogni della contemporaneità di costruire percorsi e possibilità educative e formative, continue e permanenti, di *lifelong learning*, basati sulle richieste della società e che tengano conto delle caratteristiche, dei desideri e dei bisogni degli utenti.

In secondo luogo, l’EDA è chiamata a confrontarsi con la specificità dei soggetti del suo intervento: deve cioè chiedersi chi sia l’adulto in relazione ai suoi contesti, sociale, culturale, lavorativo, ai suoi interessi formativi, ai suoi compiti evolutivi rispetto alle sue caratteristiche e, di nuovo, ai suoi contesti di vita e di relazione, e immaginare percorsi di formazione e istruzione coerenti con tali premesse di indagine e di riflessione<sup>86</sup>.

Le due questioni qui poste chiedono che si risponda con approcci di ricerca e metodologie di intervento fondate sull’assunzione della concezione di educazione e di formazione in età adulta come costitutivamente dinamica e flessibile e capace di cogliere e accogliere la possibilità, il desiderio e, non ultima, la necessità dell’adulto di formazione per tutto il corso di vita<sup>87</sup>.

Questo ha significato concepire modelli di formazione che facessero dell’approccio qualitativo la loro cifra di indagine e di intervento, nella specificità, cioè, di quanto appartiene all’unicità degli utenti, per poter comprendere e intervenire a partire dalle loro esperienze e dai loro vissuti per creare opportunità formative da questi e dall’apprendimento riflessivo basato su di essi<sup>88</sup>.

---

<sup>83</sup> B. Merrill, L. West, *op. cit.*, p. 18.

<sup>84</sup> Cfr. D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003.

<sup>85</sup> Cfr. D. Demetrio, *op. cit.*, 1992.

<sup>86</sup> Cfr. A. Alberici, *Educazione in età adulta. L’approccio biografico nella ricerca e nella formazione. Percorsi per la formazione dei formatori*, in A. Alberici, (a cura di), *Educazione in età adulta: percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma, 2000, p. 8.

<sup>87</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>88</sup> Cfr. *ibidem*; analogamente a quanto detto, si veda Mortari in relazione ai Laboratori del Pensare Riflessivo, in L. Mortari, *op. cit.*, 2003, pp. 49 e seguenti.

Se i percorsi di formazione prendono avvio dalla riflessione sul cosiddetto *experiential learning*<sup>89</sup>, il ricorso ai metodi auto/biografici sembra quantomeno legittimo se non imprescindibile, dal momento che la riflessione sulla propria storia di formazione appare una chiave di accesso alle concezioni e alle conseguenti forme di atteggiamento e di comportamento verso la formazione, nel caso di soggetti in formazione, e nella formazione, nel caso di professionisti della formazione.

I metodi auto/biografici in quest'ultimo caso hanno inteso e intendono indagare sia i percorsi formativi sia le identità professionali degli educatori degli adulti; l'obiettivo è quello di conoscere i fenomeni nella loro specificità, andare alle loro qualità, ma soprattutto alla loro comprensione anche in un'ottica di ricerca-intervento. In questo senso, i metodi auto/biografici sono da intendersi come "tecnologi[e] dell'educazione, come 'attrezzo' metodologico-didattico professionale"<sup>90</sup>, "come tecnologie educative e metodologie di ricerca"<sup>91</sup> che pongono l'attenzione sui "caratteri di soggettività, unicità, sistemicità, qualità, autoreferenzialità [,] [...] imprescindibili"<sup>92</sup> per la comprensione dei fenomeni educativo-formativi.

Alberici suggerisce la necessità di introdurre tali percorsi auto/biografici all'interno dei curricula di formazione dei futuri professionisti dell'educazione-formazione; sulla scorta di questo suggerimento, la mia proposta formativa di percorso laboratoriale è stata rivolta a studenti al primo anno di studi del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione, come verrà approfondito in seguito in questo e nel prossimo capitolo: per tali destinatari è stato progettato un percorso di indagine e di costruzione di conoscenze che li rendesse maggiormente consapevoli dei propri processi e percorsi formativi, e, contemporaneamente co-ricercatori auto/biografici tra la dimensione di ricerca e riflessione sulla propria storia di formazione, e di costruzione e ricostruzione della concezione di formazione di cui sono portatori come soggetti in formazione per la professione di educatore.

Il portato formativo di tale esperienza si declina quindi su tre dimensioni<sup>93</sup>: ci sarà costruzione di conoscenze a livello individuale, sulla formazione, sulla soggettività, sui progetti e i processi del singolo individuo; a livello metodologico, facendo esperienza dei metodi auto/biografici e narrativi inseriti nelle attività di ricerca-formazione in cui si è coinvolti come destinatari e co-ricercatori; a livello teorico, accedendo ai contenuti teorici relativi alla formazione degli adulti e all'apprendimento dall'esperienza, attraverso l'esperienza laboratoriale e la riflessione in e su di essa.

Il fare auto/biografia in educazione degli adulti sarà allora fornire una risorsa personale, adottare una tecnologia del sé (mutuando l'espressione foucaultiana), esercitare la cura secondo la lezione di Cambi e di Mortari, un approccio per l'auto-formazione e, infine, un metodo per la formazione dei professionisti, attraverso l'ascolto e l'attenzione alle storie di vita proprie e altrui, con generative ricadute nelle pratiche professionali<sup>94</sup> correnti o future (nel caso di questa ricerca).

L'ascolto attento e un'attenzione ricettiva si attestano come le caratteristiche dell'approccio nel fare auto/biografia dal momento che il ricorso a tale metodo nasce proprio "là dove c'è più bisogno di considerare il soggetto al centro del processo formativo"<sup>95</sup> e, a un secondo livello, ancor più quando

---

<sup>89</sup> Si vedano i lavori di D. A. Kolb che affondano le radici nelle riflessioni sull'apprendimento dall'esperienza e calato nel fare esperienza, ispirato alle riflessioni in proposito di J. Dewey, K. Lewin e J. Piaget.

<sup>90</sup> A. Alberici, *op. cit.*, p. 10.

<sup>91</sup> L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 81.

<sup>92</sup> *Ibidem.*

<sup>93</sup> Cfr. A. Alberici, *op. cit.*, p. 16.

<sup>94</sup> Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996, p. 199.

<sup>95</sup> A. Alberici, *op. cit.*, p. 23.

il soggetto si stia formando alla professione di educatore-formatore. Siamo di fronte quindi a un livello meta- di formazione: la formazione alla formazione, e l'utilizzo dei metodi auto/biografici mette in luce quanto sia indispensabile concepire questa formazione come non proveniente dall'esterno, non come data da altri, ma come costituita dal riconoscimento della possibilità di autoformazione in età adulta, che si esprime nell'intraprendere un processo di apprendimento continuo a partire da sé, nella complessità e nel cambiamento<sup>96</sup> che caratterizza il contesto e il soggetto in formazione. Come dice Formenti, "se c'è qualcosa che caratterizza il soggetto adulto è l'aver esperienza del vivere, è la sua capacità di guardare indietro, di rivedere e risignificare il proprio percorso di formazione, di apprendere in modo riflessivo da esso. Usando la storia per [...] muoversi strategicamente nel mondo"<sup>97</sup>, per compiere scelte, nel caso di (futuri) professionisti dell'educazione, consapevoli dell'influenza che i propri vissuti hanno nel determinare i sensi che attribuiamo agli eventi e che rendiamo esperienza attraverso tali attribuzioni di senso.

L'approccio di Demetrio e del gruppo dell'Università degli Studi di Milano "Condizione adulta e processi formativi" all'educazione in età adulta ha fondato il proprio modello di riflessione epistemologico-metodologica su di una visione eco-sistemica della realtà e dell'uomo, in accordo con il paradigma della complessità che fa da sfondo a tale posizione teorico-prassica, la quale connette le lezioni del costruttivismo, del paradigma sistemico-relazionale con un approccio filosofico di marca fenomenologica<sup>98</sup>.

L'approccio micropedagogico propone di meticcicare, interconnettere e far dialogare i punti di vista di diversi paradigmi di ricerca, fenomenologico, clinico, sistemico-relazionale e costruttivista, per la costruzione di un modello di ricerca e intervento di tipo qualitativo rivolto allo studio dei fenomeni e degli eventi educativi<sup>99</sup>. Così come nel mondo della vita non esistono le discipline che sono costruzioni teoriche atte a raccontare la realtà secondo diversi punti di vista scientifici, così nell'approccio micropedagogico vi è il tentativo di superare questa dimensione disciplinare e disciplinante, oltretutto riduttiva del mondo.

Se le teorie in principio sono sguardi (si è detto, "teoria" deriva dal greco *theoréin*, guardare), allora ogni essere umano, dotato di uno sguardo, è altrettanto dotato di una presa sul mondo, che deriva dal suo punto di vista, dalla prospettiva con cui a esso si rivolge. E l'essere umano è allora forniere di teorie, cioè di sguardi, su di sé e sull'altro da sé, che derivano dalla sua esperienza, personale e interpersonale, dallo sguardo che su di essa egli posa, per attribuirle senso<sup>100</sup>.

Due sono a mio avviso le metafore che possono descrivere l'approccio micropedagogico e che incarnano questa concezione di "teoria come sguardo": la prima, che accompagna trasversalmente lo sguardo di Demetrio nella ricerca in ambito educativo, è quella della molteplicità<sup>101</sup> come qualità dei riferimenti teorico-prassici adottati, della natura dei fenomeni indagati, come caratteristica degli obiettivi educativo-formativi che, tramite lo studio della storie di vita come strumento di formazione, possono essere realizzati.

Coerentemente con questa concezione infatti, Demetrio, assumendo la molteplicità come caratteristica dei modi e degli obiettivi del fare auto/biografia, riconosce nella biografia cognitiva, ovvero "la storia di come uno ritiene di aver imparato a pensare, a ragionare, a capire"<sup>102</sup>, una delle

---

<sup>96</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>97</sup> L. Formenti, *op. cit.*, 2012, p. XXVIII.

<sup>98</sup> L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 76-7.

<sup>99</sup> Cfr. *ivi*, p. 77.

<sup>100</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, 2012, p. XXII.

<sup>101</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>102</sup> A. Alberici, *op. cit.*, p. 24.

possibili facce (pur intrecciata con altri aspetti auto/biografici quali quelli affettivi, relazionali, ecc.) della pratica auto/biografica utili nell'ambito della formazione dei professionisti dell'educazione.

In primo luogo, infatti, egli ritiene che sia importante accedere ai vissuti, e ai racconti di tali vissuti, relativi alle abilità cognitive del soggetto, sulla loro origine e sulla loro qualità, indagando le scelte fatte in conseguenza di esse, e le conoscenze acquisite per risalire alle strategie mentali del soggetto. Questo consente di delineare un profilo auto/biografico-cognitivo, che diventa il materiale narrativo per la costruzione di una competenza meta- per l'individuo, non solo legata al *cosa* del suo apprendimento, ma anche al *come* e al *perché*, trasformandosi quindi in conoscenza sui contenuti e sui modi della propria formazione<sup>103</sup>. Un approccio che consente quindi di accedere non solo ai prodotti del proprio apprendimento, ma anche ai suoi metodi, ai suoi processi. Di nuovo, quindi una formazione sulla formazione, che è "meta-processo" e "meta-prodotto" insieme.

Tale approccio autoformativo è inoltre e ad un tempo un modo per realizzare due movimenti reciproci e opposti: da un lato, l'immersione nell'autoreferenzialità come chiave di accesso e di innesco alla riflessione su di sé, e quindi l'implicazione personale nel processo; dall'altro, la distanziamento, attraverso la riflessione su di sé come altro da sé, facilitata dalla scrittura auto/biografica e dalla condivisione, nella dimensione laboratoriale, con compagni di lavoro e ricerca, che sono portatori di storie e di sguardi altri, che convocano ad uno sforzo di comprensione e a un ascolto pedagogicamente orientato, volto allo sviluppo di un esercizio responsabile della propria posizione relazionale e professionale<sup>104</sup> (corrente o futura).

La seconda metafora è quella della lente di ingrandimento: il modello della micropedagogia propone un movimento di reciproca costruzione, tra la ricerca in ambito accademico e il concreto delle pratiche educativo-formative, basato sul fitto dialogo tra i due mondi. La costruzione reciproca tra conoscenze teoriche e prassi educative nasce dal movimento simultaneo di avvicinamento all'oggetto di indagine (l'evento educativo) e di magnificazione delle sue caratteristiche tramite il metodo dell'indagine biografica dei soggetti direttamente coinvolti, andando quindi nella specificità di un fenomeno con una lente di ingrandimento, con una lente che mette in primo piano, allarga (*zoomma*, per rimanere nella metafora della fotografia, che di lenti fa uso) e rende accessibili anche gli aspetti non immediatamente visibili di tale fenomeno, illuminati da, e illuminando, il punto di vista di chi vive o è stato coinvolto in tale situazione<sup>105</sup>.

Il ricorso a un approccio micropedagogico in educazione degli adulti e in particolare nella formazione degli educatori-formatori propone quindi un accostamento e un ripiegamento del soggetto su se stesso, un'interrogazione di sé attraverso l'approccio auto/biografico come modo per essere in un'autentica relazione di cura con l'altro: solo attraverso l'ascolto di sé, reso possibile dal lavoro auto/biografico, rendendosi quindi "un altro per se stessi", attraverso la distanza da sé che la messa in scrittura auto/biografica consente, è possibile vedere i rischi insiti nella relazione di cura, come è quella formativa. Lo sguardo micropedagogico, invitando a guardare a sé come un altro, cerca di mostrare al formatore il rischio di affettate, affrettate e colonizzanti interpretazioni date nella relazione con il soggetto in formazione, mostrandogli il suo modo di interpretare se stesso come "altro in formazione". L'esperienza di "altro che viene interpretato", vissuta in prima persona e messa in pratica in prima persona su se stessi, può consentire di avvicinarsi, di entrare in contatto con parti di noi che non ci sono note; soprattutto può illuminare i nostri modi dell'essere in relazione e i nostri atteggiamenti verso l'altro, istituendo uno spazio di scoperta, di trasformazione e

---

<sup>103</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>104</sup> Cfr. *ibidem* e *ivi*, p. 25.

<sup>105</sup> Cfr. D. Demetrio, *op. cit.*, 1992.

di cambiamento nelle pratiche professionali, a partire dall'esperienza di riflessione su di sé come soggetto in formazione.

La ricerca micropedagogica, come detto sopra, propone una focalizzazione e un ingrandimento sull'evento educativo, assumendolo come oggetto di indagine: scegliendo un approccio qualitativo e consapevole della complessità che caratterizza l'oggetto, infatti, ricorre a un approccio locale, contestualizzato e sistemico alle sue componenti e al loro intreccio, accostandosi alle prospettive dei singoli attori, con il rispetto e l'attenzione a quanto ci sia di non immediatamente visibile nei testi e nei racconti che costituiscono solo la superficie, il primo strato di indagine, e che, come tali, vanno assunti come punto di partenza per iniziare un'indagine sui processi e sulle dinamiche che li costituiscono e che da essi sono sottese, piuttosto che come descrizioni complete ed esaustive<sup>106</sup> degli eventi.

### 1.3 Per una epistemologia nella pratica: Riccardo Massa e l'approccio della Clinica della Formazione

Il terzo riferimento teorico che desidero presentare come concorrente alla costruzione dell'ipotesi di ricerca e all'ideazione del laboratorio di narrazione come metodo d'indagine è quello rappresentato dal contributo teorico ed epistemologico nato dal pensiero di Riccardo Massa e dal Gruppo di clinica della formazione da lui ideato e fondato.

Riccardo Massa, intellettuale e filosofo dell'educazione, già insegnante, psicologo e pedagogista, fu dal 1980 professore ordinario di Pedagogia e direttore dell'Istituto di Pedagogia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano e, dal 1998 fino alla sua scomparsa avvenuta nel gennaio del 2000, professore ordinario di Filosofia dell'Educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca<sup>107</sup>.

Mi riferisco al pensiero di questo autore e alla sua eredità teorica e metodologica perché, attraverso la prospettiva della Clinica della Formazione, ha innovato la ricerca in ambito educativo da un punto di vista teorico, introducendo le lezioni del pensiero filosofico materialista e strutturalista, i contributi dell'indagine di tipo psicoanalitico e le riflessioni di foucaultiana memoria in merito al concetto di dispositivo, declinandole in una visione che ha consentito di guardare in modo nuovo e diverso le pratiche dell'educazione e alle pratiche dell'educazione, portando a visibilità la necessità di una rinnovata riflessione sul lavoro pedagogico. Massa ha realizzato "un approccio e una metodologia di ricerca educativa volti ad avvicinarsi alla concretezza di quella che lui amava chiamare 'materialità educativa'"<sup>108</sup>, un approccio in grado di instaurare un movimento circolare e virtuoso di dialogo e di reciproca costruzione tra teoria e prassi dei e nei processi formativi. Una conoscenza empirica, locale, situata nella concretezza degli eventi formativi, un sapere, perciò, clinico che si rivolge alla teoria per ampliarne le prospettive e che, da tali prospettive arricchite, ricava ulteriori elementi per la costruzione e la realizzazione di percorsi di ricerca e interrogazione teorica e metodologico-prassica.

Sono tre le macro-aree di approfondimento che verranno presentate di seguito per inquadrare gli elementi dell'approccio clinico alla formazione proposto da Massa a cui mi ispiro: le premesse

<sup>106</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 79.

<sup>107</sup> Cfr. <http://www.centrostudiriccardomassa.it/index.php/riccardo-massa> e cfr. F. Antonacci, F. Cappa, *Premessa*, in F. Antonacci, F. Cappa, (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 9.

<sup>108</sup> Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, *op. cit.*, p. 2.

relative alla concezione dell'educazione e dello statuto della pedagogia come scienza che dell'educazione si occupa; i riferimenti teorici con cui il pensiero massiano dialoga e si confronta; infine, lo specifico contributo dell'approccio clinico nel mio lavoro di ricerca, a partire da quanto evidenziato nelle due parti precedenti relative a tale approccio.

### 1.3.1 Il posto dell'educazione

*I love teaching. I don't want to be anywhere else.*  
Professor John Keating – *Dead Poets' Society*

Nel titolo di questo paragrafo ho voluto concentrare l'attenzione sul luogo, sul *dove*, dell'educazione, nella convinzione che la pedagogia, come scienza dell'educazione, non possa costituirsi solo “come *campo* organizzato del sapere che si realizza solo come ricerca multidisciplinare e come sintesi applicativa”<sup>109</sup> senza definirsi anche come filosofia dell'educazione, nel segno di una specificità epistemica che intende la “pedagogia come analisi fenomenologica e strutturale di una regione profonda dell'esperienza umana”<sup>110</sup>. Come analisi e indagine di una *regione*, di un'area, quindi, che concorre a comporre l'esistenza dell'essere umano, e a dargli forma, intesa come formatività, in un intreccio che rende esistenza e forma co-esistenti, connesse e co-dipendenti l'una dall'altra<sup>111</sup>.

Questa area è il *territorio* della formazione di cui si è parlato finora all'interno della metafora della mappa, usata come chiave di accesso per l'esplorazione di tale territorio (cfr. cap. 3).

Massa, nella sua riflessione sullo *status* della pedagogia<sup>112</sup> si sofferma sul significato di questa in relazione al sapere (di nuovo, un posizionamento della riflessione sull'educazione nel dialogo con le altre scienze dell'uomo) e in relazione ai significati, alle direzioni di senso, che ad essa sono stati attribuiti nel corso dell'evoluzione del pensiero intorno all'educazione.

In merito alla prima questione, ovvero la posizione della pedagogia, il filosofo afferma che la crisi e la fine della pedagogia, sfociate nell'antipedagogismo, sono la conseguenza della mancata riflessione e realizzazione di un approccio all'educazione con “serietà filosofica e con creatività scientifica”<sup>113</sup>, che ha comportato una “crisi dell'etica, della politica [...] nel fallimento teorico e sociale delle scienze umane”. Massa sostiene che la pedagogia debba recuperare la centralità e la specificità che le è propria nella riflessione teorica e operativa sulle scienze dell'uomo; egli dice infatti che la pedagogia è “l'archeologia delle scienze umane, e queste ultime non sono altro che scienze dell'educazione”. La crisi di una pedagogia che non si autocomprenda come fondamento archeologico delle scienze dell'educazione è in realtà, secondo Massa, la crisi dell'ideologia pedagogica e quindi l'antipedagogismo non è altro che una posizione ideologica di critica verso una pedagogia che è anch'essa ideologica, dal momento che non ha saputo affrontare i veri oggetti della sua indagine, non ha saputo né riformularli né riformularsi autoriflessivamente come sapere critico, filosofico, scientifico, etico e politico<sup>114</sup>.

<sup>109</sup> R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Edizioni Unicopli, Milano, 1987, pp. 15-6.

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>111</sup> Cfr. Fadda, *La forma, la cura, il rischio*, Unicopli, Milano, 1997, p. 67.

<sup>112</sup> Il riferimento qui è al pensiero e ai testi dell'autore a partire dalla fine degli anni Ottanta.

<sup>113</sup> R. Massa, op. cit., 1987, p. 99.

<sup>114</sup> Cfr. *ibidem* e *ivi*, p. 32.

Massa, quando parla così radicalmente della fine della pedagogia, intende affrontare la questione tacitata, addirittura rimossa, della impossibilità della pedagogia di darsi come scienza che ha per oggetto l'educazione, laddove il suo impegno si focalizzi o sulla riflessione teorica o sulle applicazioni pratiche, senza che tra queste vi sia dialogo e reciproca alimentazione<sup>115</sup>; sulla base di questa considerazione, il filosofo richiama l'attenzione sulla necessità di riconoscere, invece, all'educazione una specificità non solo di contenuti, di forma, ma anche di posizione, all'interno della riflessione che di essa si occupa. Per questo motivo, la proposta di Massa, per contrastare l'atteggiamento predatorio delle altre scienze nei confronti della pedagogia, auspica per essa il superamento del limite disciplinare nelle modalità di indagine e la rinuncia di una sua definizione se non come scienza che si occupa della posizione "dell'educazione [e della] sua specificità [nel] suo rapporto con la vita, e cioè con la sua materialità"<sup>116</sup>.

Rifacendosi da un lato all'idea di esistenza e forma (formatività) come inestricabilmente connesse nella costruzione dell'esperienza dell'essere umano, e dall'altro all'idea di "educazione calata nel suo contesto materiale" ripresa da Massa, si può allora dire che l'indagine sull'educazione sia da realizzarsi nei luoghi in cui questa si dà, nella materialità dove essa prende forma, ovvero nell'esistenza dell'individuo.

Questa domanda sul "posto dell'educazione" ha portato la riflessione di Massa a formulare la categoria di formazione come istanza capace di includere sia l'aspetto esistenziale sia quello della formatività, come elementi di uno *spectrum* che indica cosa sia la formazione e come sue aree specifiche di pertinenza e di relazione, all'interno di una composizione dell'oggetto "formazione".

Il "mondo della vita", inteso come luogo dell'esperienza di vita diffusa, non specificamente legato alle esperienze di formazione intenzionale, e il mondo della formazione, in questo senso, non sono separabili poiché non è possibile "separare gli aspetti vitali dall'esperienza formativa"<sup>117</sup>, se per forma assumiamo la declinazione di "possibilità di formatività, di dare forma". Ogni elemento dell'esperienza del mondo della vita è attraversato da elementi e componenti formativi, ed è per questo motivo che i due mondi possono essere considerati come reciprocamente informantisi e in co-evoluzione; dice Riva in proposito, infatti, che per comprendere l'educazione, come istanza del mondo della vita e del mondo della formazione insieme, bisogna rivolgere l'attenzione ai soggetti direttamente coinvolti in essa: il modo per accedere alla comprensione dell'educazione è andare a studiare là dove accade l'esperienza formativa, nell'esistenza e nell'esperienza degli individui<sup>118</sup>. In questo movimento risiede il senso della parola "clinica" che dà nome all'approccio massiano alla formazione: infatti, andare nella concretezza degli eventi, nella materialità dell'accadere educativo, significa piegarsi, rivolgersi, chinarsi sull'evento, richiamando metaforicamente il gesto di reclinarsi sul letto del paziente, gesto per eccellenza della pratica clinica mutuato dal contesto medico<sup>119</sup>.

Questo taglio clinico, trasversale, in profondità, non vuole però essere di separazione, di isolamento, bensì si pone un obiettivo duplice: da un lato, comporta un posizionamento epistemologico rispetto alle possibilità di costruzione della conoscenza sul suo oggetto di indagine; dall'altro intende conservare la complessità dell'oggetto stesso, tenendo l'indagine sulla sua specificità sempre in connessione con la totalità del contesto in cui si inserisce<sup>120</sup>. Detto altrimenti, il taglio clinico vuole

---

<sup>115</sup> Cfr. *ivi*, p. 16.

<sup>116</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>117</sup> M. G. Riva, *op. cit.*, p. 13.

<sup>118</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>119</sup> Cfr. M. Foucault, *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, Einaudi, Torino, 1998.

<sup>120</sup> Cfr. M. G. Riva, *op. cit.*, pp. 15-6.

conservare intatta, pur investigandola nella sua concretezza, la relazione tra mondo della formazione e mondo della vita, per accedere al mondo dei significati<sup>121</sup> che in essi gli individui costruiscono. Questo comporta, come detto poco sopra, la considerazione simultanea di elementi specifici della formazione per come vengono presentati dai suoi protagonisti (professionisti, soggetti in formazione, ecc.) insieme al contesto in cui si danno; il taglio clinico comporta inoltre un diverso e sfaccettato modo di costruzione della conoscenza sulla formazione, dal momento che essa riguarda sia la formazione del singolo, sia le modalità attraverso cui è possibile muoversi nella ricerca e nella pratica<sup>122</sup>, nella convinzione che l'approccio clinico sia la cifra epistemologica, il modo attraverso cui sia possibile accedere alla riflessione critica e al lavoro di cui la pedagogia necessita per non ridursi a "ricognizioni assiologiche e didatticistiche"<sup>123</sup>, creando invece uno spazio, un *posto* per la riflessione intorno all'educazione, che offra le condizioni per le "possibili esplorazioni del multiverso della formazione"<sup>124</sup>.

La clinica della formazione si attesta quindi come il mio terzo riferimento come approccio di ricerca, come metodo di ricerca e come luogo della ricerca.

Questo approccio propone di costruire un luogo per l'esplorazione del mondo della formazione, nel dialogo con il mondo della vita, che conservi le sue specificità, così da poter pensare la formazione come area specifica esperienziale in un contesto ad essa dedicato.

Se per avvicinare il paziente è necessario reclinarsi sul suo letto, analogamente la clinica della formazione propone di costruire un *setting* particolare per rimanere clinicamente accanto alla materialità educativa, concependo quindi tale approccio come "un approccio pedagogico volto a incrementare il sapere teorico sull'educazione a partire da un'esperienza diretta sul campo, da un lavoro concreto di esplorazione cognitiva dei vissuti e delle rappresentazioni [...] della formazione"<sup>125</sup>.

Il contributo della clinica intende quindi "riaffermare la specificità e la centralità del discorso pedagogico fondato dalle pratiche e dai contesti del mondo della formazione"<sup>126</sup>, mettendo in dialogo pedagogia e clinica della formazione sull'oggetto educazione/formazione; propone inoltre, come detto sopra, un approccio nella ricerca intesa come indagine teorico-prassica a un tempo, a partire dallo studio delle storie di formazione dei soggetti; infine, si occupa della pratica clinica di formazione sia di primo livello (per i soggetti in formazione) sia di secondo livello (per la formazione dei formatori, consulenza degli adulti e supervisione)<sup>127</sup>.

La clinica della formazione allora assume almeno due declinazioni: approccio di e alla ricerca e metodologia di formazione. Nel caso della ricerca qui presentata costituirà un riferimento epistemologico, metodologico e una suggestione strumentale (come si avrà modo di vedere nel capitolo successivo) per la costruzione del laboratorio di narrazione di auto/biografie, che d'ora in poi qualificherò come "formative" nell'accezione inclusiva e multiversa proposta dalla riflessione massiana.

---

<sup>121</sup> Cfr. *ivi*, p. 16.

<sup>122</sup> Cfr. *ivi*, p. 14.

<sup>123</sup> *Ibidem*.

<sup>124</sup> *Ibidem*.

<sup>125</sup> R. Massa, *Presentazione*, in P. Mottana, *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 22.

<sup>126</sup> <http://www.centrostudiriccardomassa.it/index.php/riccardo-massa>

<sup>127</sup> Cfr. *ibidem* e M.G. Riva, *op. cit.*, p. 18.



### 1.3.2 Nella materialità dell'accadere formativo

Nel precedente paragrafo si è detto che la pedagogia, per potersi dare come sapere archeologico delle scienze dell'educazione, come sapere vitale e dinamico sull'educazione, deve istituirsi come riflessione teorica in dialogo con la prassi operativa, affinché si generi una ricorsività generativa tra le due. La pedagogia necessita di porsi come conoscenza "teorico-pratica chiamata non solo a nascere dall'esperienza, ma a tornarvi per riuscire ad orientarla concretamente"<sup>128</sup>; come dice Mortari (cfr. par. 1.1) la riflessione pedagogica si fonda su un *sapere di casi*, e "non può quindi mai prescindere dalla prassi perché, al pari della medicina (a cui è stata più volte paragonata), è una scienza volta alla prassi, all'esperienza viva e concreta dell'educare"<sup>129</sup>.

Questo comporta un secondo livello di riflessione sulla prassi educativa: non solo la pedagogia deve occuparsi della specificità degli eventi educativi, ma deve proporsi come sapere teorico orientato alla creazione di spazi di possibilità educativa e formativa; ciò significa che la pedagogia ha il duplice compito di occuparsi di indagare le strutture che informano l'accadere educativo da un lato, dall'altro di costruire una competenza (un saper fare) che consenta di allestire, gestire un campo di esperienza specifico<sup>130</sup>, monitorandolo e intervenendovi, al fine di contribuire alla costruzione delle strutture che danno forma all'esperienza, appunto, di formazione per i soggetti.

Massa, in tal proposito, indicava con "regione ontologica specifica" la realtà altra della formazione, che si inserisce nel contesto della vita diffusa, costituendone un ambito peculiare e dotato di specificità proprie. Detto altrimenti, l'area di interesse della pedagogia, nel pensiero massiano, corrisponde all'esperienza educativa, nella prassi dove conoscenze e competenze dialogano sulla e nella materialità del suo accadere, per dare nuova forma all'individuo in formazione<sup>131</sup>.

Per poter assumere il concetto di "struttura" come forma sottostante alla creazione di spazi di possibilità educativa, di seguito verrà introdotto il concetto di "dispositivo", termine che Massa ha mutuato dalla riflessione di Michel Foucault e che ha tradotto nella sua riflessione sulla pedagogia e sull'esperienza educativa.

Il filosofo francese fa riferimento al concetto di "dispositivo" indicandolo come il complesso delle modalità di realizzazione delle pratiche di potere, all'interno di un *excursus* che analizza l'esercizio del potere nel corso della storia dell'uomo e della società.

Due sono i punti, tratti dal pensiero foucaultiano, su cui desidero soffermarmi: in primo luogo la tematizzazione esplicita del concetto di "potere" come istanza di controllo e regolamentazione dei soggetti<sup>132</sup>, e in secondo luogo, l'idea di "tecnologia" come insieme di pratiche e di strumenti per la formazione del soggetto<sup>133</sup>.

Nella riflessione sul potere, Foucault mette in evidenza come le forme del suo esercizio siano nel corso dei diversi periodi storici stati modificati, da manifestamente e esplicitamente praticati, fino ad assumere forme di realizzazione meno manifeste, ma tuttavia diffuse, reticolari e ugualmente coercitive, in una microfisica di potere, che agisce nella forma di un dispositivo disciplinare, declinato come "reti di potere che passano attraverso i corpi, [...] i saperi, le tecniche"<sup>134</sup> e concorrono alla formazione del soggetto, finanche alla sua conformazione. Da qui l'espressione

---

<sup>128</sup> M. Palma, *op. cit.*, p. 74.

<sup>129</sup> V. Iori, *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso dell'agire educativo*, Guerini, Milano, 2000, p. 25.

<sup>130</sup> Cfr. M. Palma, *op. cit.*, p. 35.

<sup>131</sup> Cfr. *ivi*, p. 75.

<sup>132</sup> Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire: la nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1975.

<sup>133</sup> Cfr. M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1992.

<sup>134</sup> M. Foucault, *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino, 1977, p. 16.

“corpi docili” usata dall’autore per indicare il controllo dei corpi da parte dell’organizzazione disciplinante (lo Stato e le sue istituzioni) che garantisce la sua perpetuazione attraverso la disposizione e l’azione di strutture coercitive e disciplinanti, appunto il dispositivo.

Quest’ultimo può essere inteso anch’esso come un reticolo di pratiche, di modi e di strumenti di assoggettamento del soggetto e di sua oggettivazione nella forma di oggetto<sup>135</sup> da controllare, gestire, conformare e regolare attraverso la struttura disciplinante del dispositivo, ma, aggiunge Foucault, un esercizio del potere a livello microfisico, reticolare, non immediatamente visibile, è ancora più forte nel raggiungere questo obiettivo dal momento che produce, istituisce e determina una forma per il soggetto. Analogamente, in riferimento alla pedagogia e alla pratica educativa, Foucault ci suggerisce che l’esercizio del potere mediato dall’istituzione (in questo caso educativa) possa essere inteso come la predisposizione di dispositivi disciplinari come strategie pedagogiche, se per “pedagogiche” intendiamo quelle strategie tese alla costituzione dell’individuo. Se il potere non interviene solo negando, punendo, eliminando, distruggendo, ma in modo positivo, costruendo, promuovendo, strutturando, allora le pratiche di potere insite nel dispositivo possono dirsi “pratiche pedagogiche”<sup>136</sup>.

Massa riprende il concetto di “dispositivo” per come è stato qui brevemente introdotto e lo traduce per le scienze dell’educazione, indicando in esso la struttura che sottostà “[al]l’esperienza dei soggetti e che produce degli effetti ‘formativi’ [e] che contribuisce a dar forma a chi li vive”<sup>137</sup>.

Il filosofo dell’educazione dunque assume la nozione di dispositivo come oggetto di studio della pedagogia e del professionista dell’educazione, con la conseguenza che “[l]a pedagogia diventa archeologia e teoria del/dei dispositivo/i”<sup>138</sup>. Cos’è dunque il dispositivo nella declinazione massiana: “un sistema [...] di procedure in atto in qualunque situazione educativa; quella ‘forma’ attraverso cui si dà e si dice un evento formativo”<sup>139</sup>; è una rete di metodi, pratiche e strumento che “permette l’ingranaggio tra mondo della vita e mondo della formazione”, tra riflessione pedagogica e operatività educativa. Massa parla precisamente di sistema incorporato<sup>140</sup> di procedure agenti nell’accadere educativo, ponendo l’attenzione alla complessità costitutiva del dispositivo: esso è infatti un sistema di procedure che derivano dalla riflessione teorica, che non si esaurisce né in essa né nella prassi agita, ma richiede al pedagogo e all’educatore di sostare in uno spazio teoretico-pratico in cui l’evento può dirsi educativo in quanto determinato congiuntamente dalle istanze dell’educazione e dall’ordine materiale attraverso cui tali istanze vengono realizzate nel dispositivo formativo approntato. L’elemento distintivo della riflessione pedagogica e della prassi educativa allora non risiede solo nella teorizzazione filosofica e scientifica o nella messa in pratica di azioni educative, ma nell’architettare dispositivi che facciano dialogare queste due componenti, confermando contemporaneamente l’intuizione foucaultiana che vede i dispositivi come una rete di sapere (qui: conoscenza pedagogica) e di potere (qui: competenza operativa e prassi operativa)<sup>141</sup>.

Avendo assunto il dispositivo come sistema che amministra un potere non (solo) proibente, limitante, distruttivo, ma anche costruttivo, organizzante e disciplinante, ne consegue che l’educazione, come istanza che gestisce il sapere pedagogico e lo realizza in una struttura che

---

<sup>135</sup> Cfr. M. Palma, *op. cit.*, p. 77.

<sup>136</sup> Cfr. *ivi*, p. 78.

<sup>137</sup> *Ibidem*.

<sup>138</sup> J. Orsenigo, *Intenzionalità, progetto e dispositivi pedagogici. Disporre dei dispositivi o essere disposti da essi?*, in F. Cappa, (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 169.

<sup>139</sup> *Ivi*, p. 170.

<sup>140</sup> Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997, pp. 130-1.

<sup>141</sup> Cfr. J. Orsenigo, *op. cit.*, p. 175.

propone, diventa allora “tecnologia del potere”, ovvero una delle forme con cui l’esercizio del potere viene realizzato; si diceva sopra, l’educazione come tecnologia del potere diventa un dispositivo pedagogico di realizzazione prassica educativa.

Massa, nella sua riflessione ispirata dal lavoro di Foucault, chiede esattamente questo: di non negare o rimuovere l’esistenza e l’azione di un dispositivo di sapere e potere nella prassi educativa, ma che, tramite una riflessione pedagogica che lo metta a tema, portandolo a visibilità, possa trasformarsi in una tecnologia per la formazione, rendendo teorici e professionisti dell’educazione capaci di riflettere sulle conseguenze della sua presenza nella teorizzazione e nell’allestimento di eventi formativi<sup>142</sup>.

Il dispositivo di cui parla Massa si declina in diversi livelli (che saranno affrontati più diffusamente nel paragrafo 3.1 di questo capitolo), ma quello che mi interessa qui approfondire sono due qualificazioni del dispositivo che egli indica, che consentono di mostrare il contributo di altri due prospettive teoriche con cui Massa si è confrontato per la formulazione della sua riflessione sull’educazione.

Ribadendo il presupposto epistemologico della prospettiva clinica per cui l’evento educativo si dà nella materialità delle mosse che gli educatori hanno previsto e progettato<sup>143</sup> nel contesto dell’esperienza e nella sua processualità, Massa segnala l’importanza che rivestono l’esperienza, la processualità e le metodologie dell’evento formativo: un dispositivo è educativo quando crea le condizioni perché vi sia esperienza di educazione, condizioni che si creano nella disposizione di un processo formativo mediato dal ricorso “[al]le cose, alle attività, agli esercizi”<sup>144</sup>. Questa è la struttura di un dispositivo che intenda “educare attraverso l’esperienza”<sup>145</sup> e che architetta tale esperienza attraverso l’istituzione di uno spazio e di un tempo in cui sia possibile agire tale processo. Il dispositivo pensato per la formazione è un contesto di sospensione dalla vita diffusa in cui è possibile offrire esperienze da vivere, situazioni da attraversare, costruite e allestite dai professionisti dell’educazione. Ed è nell’insieme delle pratiche, delle metodologie, delle procedure, messe in atto nel dispositivo, che è possibile rintracciare il tessuto teorico che dà forma alle prassi degli operatori. Per dirla con il linguaggio della pedagogia fenomenologica, cui Massa si dichiara debitore, avvicinarsi alla materialità, alle metodologie, alle azioni della pratica educativa ci consente di mettere in luce e a fuoco il fatto che in esse risieda il cuore dell’intenzionalità educativa, in quanto collocazione operativa, materica, concreta e prassica delle direzioni di senso<sup>146</sup> che informano le teorie dei professionisti della formazione.

Se sono l’esperienza e la processualità due elementi-cardine del dispositivo, allora è possibile qualificare quest’ultimo come “strutturale” ed “esperienziale”.

Tali declinazioni del dispositivo ci consentono di esplicitare il contributo del pensiero di Karl Marx e di Sigmund Freud all’opera massiana.

Quando Massa chiama il dispositivo “strutturale” intende metterne in rilievo la dimensione di strutturazione, quindi di architettura, di organizzazione e di disciplina degli spazi, dei tempi, dei corpi e dei simboli che si danno nell’esperienza che chiama “educativa”. Egli si riferisce al pensiero di Marx quando quest’ultimo disvela come la cultura e la conoscenza non siano elementi neutri dell’esperienza umana, ma prodotti della società, e che come tali, ne dipendano nei contenuti e nelle forme, siano cioè la sovrastruttura emergente da una struttura di potere economico, sociale, storico e

---

<sup>142</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>143</sup> Cfr. *ivi*, p. 179.

<sup>144</sup> *Ibidem*.

<sup>145</sup> *Ivi*, p. 180.

<sup>146</sup> Cfr. P. Bertolini, *op. cit.*, 1988.

politico quale quello esercitato dalla classe dirigente e dai rapporti di produzione, che riflettono le dinamiche che danno origine a determinate rappresentazioni della cultura e della conoscenza stesse. Il contributo di Marx alla riflessione intorno all'educazione è stato quindi quello di disvelare la sua influenza nell'esercizio di quei meccanismi di potere che svolgono la funzione di controllo e di omologazione dei soggetti, al fine di perpetuare il modello economico, sociale e politico egemone in un dato momento storico.

Il filosofo tedesco, teorizzando l'esistenza della struttura come dispositivo di organizzazione e gestione degli individui, sostiene che l'essere sociale di un soggetto determina la sua coscienza d'essere; ciò vuol dire che la struttura è vista come determinante non solo per la costituzione della cultura e della conoscenza, ma anche per la stessa soggettivazione dell'individuo. In questo senso, l'educazione, come dispositivo che serve alla preservazione della struttura dominante, diventa un dispositivo di potere e di dominio ideologico, in cui la disciplina corrisponde alla conformazione del soggetto allo *status quo* vigente, e allo strumento funzionale alla sua conservazione<sup>147</sup>.

Per Massa, una posizione teorica che riduce di fatto l'educazione ad un dispositivo di perpetuazione dell'ideologia e di conformazione dei soggetti si trasforma in un contributo prezioso atto a dare centralità all'idea di struttura, come sistema complesso di sapere e potere da cui derivano le pratiche educative per la formazione degli individui. A partire da questa considerazione, che chiede di non negare le istanze di potere e di ideologia presenti nelle pratiche pedagogiche ed educative, Massa connota il dispositivo educativo come "strutturale" perché derivante, dipendente da una struttura di pensiero, di riflessione che dà origine a pratiche formative che di questa struttura sono riflesso ed espressione prassica. Ancora e infine, il riferimento all'idea di struttura nella formulazione teorica massiana supporta e ribadisce l'importanza centrale che assumono le pratiche in un sistema che ricorre ad esse per esprimersi ed esercitare una funzione formativa.

La nozione di struttura ci conduce così alla seconda declinazione di "dispositivo" che viene presentata in questo paragrafo: quella che lo qualifica come "esperienziale". Il dispositivo pedagogico può essere così definito dal momento che, dandosi come "un'unità strutturale di pratiche che architettano e gestiscono spazi, scandiscono e colonizzano tempi, producono e diffondono discorsi relativi ai saperi, [...] addestrano e modificano corpi, manipolano e distribuiscono oggetti, costituiscono e strutturano soggettività"<sup>148</sup>, costruisce le condizioni di esperienza attraverso le quali attua i processi di formazione. Allo stesso tempo, il dispositivo è esperienziale perché le condizioni che esso appronta sono le condizioni che daranno origine ai significati attribuiti all'esperienza da parte dei suoi protagonisti. L'esperienza del dispositivo sarà quindi un'esperienza educativa ("educare attraverso l'esperienza", si diceva più sopra).

Qui compare il contributo freudiano e in generale della psicoanalisi alla riflessione massiana: da un lato Freud, così come si è visto, seppur declinato in altro modo, in Marx, sostiene l'idea secondo la quale l'educazione sia un dispositivo dell'ideologia egemone atto a rendere docili gli individui, a quietare in loro desideri, istanze pulsionali e a sublimarli affinché tali energie, vitali o mortifere che siano, siano rese disponibili per la società senza che siano una minaccia per la sua sopravvivenza: in altre parole, un dispositivo di repressione. D'altro canto, il contributo della psicoanalisi al pensiero di Massa risiede anche nel fatto di avere mostrato come l'educazione sia un dispositivo che, agendo nella materialità dell'evento educativo, comporta elementi non visibili, latenti, inconsci che sono parte della sua struttura perché immessi inconsapevolmente dai suoi architetti, che hanno un'effettualità, una ripercussione effettiva sulla qualità dell'esperienza per il singolo. Non solo:

---

<sup>147</sup> Cfr. M. Palma, *op. cit.*, p. 39.

<sup>148</sup> R. Mantegazza, *Unica rosa*, Ghibli, Milano, 2002, p. 25.

Massa non trascura di evidenziare quanto la presenza di tali elementi non visibili, latenti muova e determini la qualità dell'esperienza anche per i suoi destinatari, perché, come sottolineato da Freud, le componenti affettivo-cognitive inconsce che abitano il vissuto soggettivo dell'esperienza educativa concorrono a determinare la possibilità e la qualità della formatività del processo educativo stesso<sup>149</sup>.

Massa, attraverso il contributo della psicoanalisi, della quale condivide l'approccio di tipo clinico, non solo accoglie le istanze critiche relative alla repressione che Freud rintraccia nell'educazione come dispositivo di sapere e di potere, ma proprio in quanto tale, il filosofo italiano attinge al contributo del padre della psicoanalisi per trarne alcuni spunti costruttivi per alimentare la sua riflessione epistemologica sull'educazione. Egli, infatti, al pari di Freud, intende denunciare la necessità di non negare, rimuovere o mistificare gli aspetti affettivi, motivazionali, cognitivi di segno positivo e negativo che connotano l'esperienza educativa, ma anzi, tramite il dispositivo, detto non a caso, esperienziale, disvelare, portare alla luce quelle dimensioni, latenti eppure fortemente incidenti sulle possibilità di svolgimento dell'esperienza e sull'attribuzione di senso che a questa viene dato, e che, pertanto, non possono essere ignorate<sup>150</sup>. L'esperienza educativa è abitata da componenti erotiche e di morte, generative e distruttive, conflittuali e riparative, seduttive, fantasmatiche, transferali e contro-transferali: occuparsi delle sole componenti descrivibili in quanto manifeste o quantificabili, porterebbe a una visione incompleta, parziale, miope della complessità dell'esperienza formativa<sup>151</sup>.

Da tali considerazioni, sul dispositivo come strutturale e esperienziale, Massa ha affermato la necessità di superare gli aspetti di critica e di trasformarli in occasioni costruttive per elaborare "categorie e strumenti attraverso i quali leggere e controllare in modo attivo e consapevole questi stessi aspetti"<sup>152</sup> strutturali, esperienziali, latenti e invisibili dell'esperienza di formazione.

Per concludere questa sezione sui contributi e le suggestioni dell'opera di Riccardo Massa, mi preme infine accennare ad un'ultima declinazione di dispositivo: quella di "sintattico", che, a mio parere, può connettere gli aggettivi "strutturale" ed "esperienziale" in una nuova prospettiva e connotazione.

Il termine "sintassi" indica quella branca della linguistica che si occupa delle relazioni grammaticali che costituiscono l'ordine di una frase o, in generale, di un'espressione linguistica di più elementi<sup>153</sup>. Usando la metafora della sintassi allora, si può dire che la struttura che il dispositivo comporta e architetta nell'esperienza, e il significato che essa assume per ogni individuo in essa coinvolto, siano il risultato di un'organizzazione sintattica da parte di coloro che progettano tale esperienza; nella relazione che ogni soggetto intesse con tale struttura, nella disposizione e nell'analisi sintattica che di essa ne dà, risiedono il senso, la qualità e la specificità che l'individuo può leggere nell'esperienza e attribuire a essa. Vi è quindi una struttura che si fonda su regole di organizzazione, di disposizione, degli elementi in essa presenti, che segue una sintassi; grazie a tale struttura vengono costruite le relazioni e gli intrecci che danno forma e senso ai contenuti da essa predisposti nell'esperienza<sup>154</sup> e che la rendono formativa.

---

<sup>149</sup> Cfr. M. Palma, *op. cit.*, p. 47.

<sup>150</sup> Cfr. *ivi*, p. 49.

<sup>151</sup> Cfr. *ivi*, pp. 50-1.

<sup>152</sup> *Ivi*, p. 52.

<sup>153</sup> Cfr. [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/S/sintassi.shtml](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/S/sintassi.shtml)

<sup>154</sup> Cfr. R. Massa, *op. cit.*, 1987, p. 25.

### 1.3.3 Le suggestioni della Clinica della Formazione nella mia ricerca

*“Progettati come copie degli esseri umani in ogni senso, fatta eccezione per le emozioni. Ma i progettisti stimarono che dopo qualche anno potevano sviluppare reazioni emotive proprie. Odio, amore, paura, rabbia, invidia... e li dotarono di un dispositivo limitante”*

Capitano Bryant – *Blade Runner*

La citazione in esergo viene proposta come una provocazione: le parole del capitano Bryant dal film *Blade Runner*<sup>155</sup> si riferiscono alla qualità della fabbricazione di esseri androidi, detti replicanti, che, nella realtà distopica raccontata nella pellicola di Ridley Scott, sono simili in tutto agli esseri umani, fatta eccezione per il ruolo sociale che hanno (sottoposti, finanche schiavi) e per la durata della loro esistenza, con la conseguenza che memorie, sentimenti ed emozioni sono ridotti come quantità e qualità ai soli quattro anni che intercorrono tra la loro immissione sul mercato e il loro esaurimento funzionale derivato dal deterioramento della loro struttura psico-fisica.

Per presentare il contributo che la proposta di una clinica per la formazione apporta alla mia ricerca ho scelto questa citazione perché ritengo che, con le dovute distinzioni, il concetto di dispositivo risulti di nuovo centrale nella mia riflessione. Nella finzione filmica, si dice che il dispositivo è limitante, una scelta precauzionale operata dai progettisti per ovviare allo sviluppo incontrollabile di tratti “umani” nei loro prodotti; io ho scelto di affidarmi alla suggestione del dispositivo, inteso come struttura che organizza l’esperienza degli individui, perché possa essere invece generativo e fertile, perché le specificità dei soggetti coinvolti nell’esperienza laboratoriale possano emergere e diventare oggetto di relazione, scoperta, riflessione e supporto per la costruzione di conoscenze intorno all’educazione e alla formazione a partire dal loro punto di vista, avendo se stessi come origine, oggetto, *medium* e destinatari dell’indagine.

Quale dispositivo allora? Riccardo Massa è ricorso alla metafora del teatro per rappresentare e realizzare epistemologicamente e metodologicamente il punto di vista della clinica della formazione intorno alla relazione tra mondo della vita e mondo della formazione; egli ha infatti immaginato e costruito un’esperienza di laboratorio teatrale, dando origine a un percorso di ricerca, che nel testo teatrale diventa anche storia di tale percorso, sotto forma di laboratorio teatrale<sup>156</sup>, la cui peculiarità risiede nella possibilità che esso offre “di istituire un campo di esperienza [, di nuovo, un luogo fisico e metaforico,] in cui l’esperienza stessa possa essere metaforizzata, rielaborata”<sup>157</sup> e narrata. Lo spazio sospeso e metaforico del laboratorio, allora, doppiando la vita nel suo metterla in scena, realizzando quindi un’esperienza educativa in cui l’educazione rappresenta la vita<sup>158</sup> e la rende oggetto di indagine, diventa metafora dell’esistenza, della vita: anche in questo senso, l’educazione è un dispositivo “esistenziale”.

In accordo con la lezione bertoliniana, per Massa non si tratta “di rappresentare la vita, ma di acquisire consapevolezza, mentre si rappresenta la vita, delle rappresentazioni che la guidano”<sup>159</sup>; il teatro quindi come dispositivo educativo.

La lezione massiana che ho voluto tradurre nella costruzione del laboratorio presentato in questo elaborato è quella che porta a visibilità l’opportunità, offerta dalla metafora teatrale, di divenire

---

<sup>155</sup> R. Scott, *Blade Runner*, (id.), Warner Bros., Usa, 1982.

<sup>156</sup> Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, *op. cit.*, p. 10.

<sup>157</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>158</sup> Cfr. *ivi*, p. 56.

<sup>159</sup> *Ibidem*.

consapevoli della possibilità di presa, ripresa, esplorazione, interpretazione ed elaborazione della vita, a partire da una sua metaforizzazione.

In questo senso, mi ispiro alle suggestioni della clinica della formazione per la creazione di uno spazio di ricerca e formazione, che consenta di creare tale metafora per coloro che si occuperanno di educazione nel loro futuro professionale; come dice Riva<sup>160</sup>, una delle declinazioni della pratica della clinica della formazione è quella di istituire percorsi di formazione di secondo livello, ovvero per la formazione dei formatori. Nel mio caso si può dire che, trattandosi di futuri educatori, il laboratorio di narrazione si collochi in una posizione intermedia tra la formazione di primo livello e quella di secondo livello, dato che l'intenzione che lo ha generato è stata quella di offrirlo come percorso di ricerca e formazione parallelo alla formazione, ancora in corso, di futuri professionisti dell'educazione.

Si è detto che il dispositivo è l'ingranaggio tra mondo della vita e mondo della formazione<sup>161</sup>; allora lo spazio di lavoro offerto dalla clinica della formazione si attesta come un mondo *terzo*<sup>162</sup>, come luogo fisico e metaforico di autoriflessione critica, che consente di ampliare la consapevolezza, e istituire un campo "di rielaborazione sulle proprie rappresentazioni e interpretazioni"<sup>163</sup> intorno all'educazione e alla formazione, "che filtrano il [...] modo di leggere [...] e agire l'esperienza educativa", ovvero il mondo *secondo*<sup>164</sup>.

Sulla scorta della suggestione massiana che vede il teatro, in quanto esperienza laboratoriale, luogo di riproduzione della vita in una forma esemplare, "concentrando ciò che accade, rappresentandolo in uno spazio-tempo definito"<sup>165</sup>, e quindi dispositivo educativo che rende possibile un'esperienza significativa, ho immaginato la costruzione di un'esperienza, calata nella dimensione laboratoriale, nel tentativo di offrire un'occasione di ricerca e formazione teorica e pratica intorno all'educazione, a partire dall'esperienza di formazione di ogni soggetto partecipante al laboratorio.

Dalla clinica della formazione, intesa qui come metafora epistemologica, come postura dello sguardo, atteggiamento e suggestione metodologica, ho importato, infine, nella mia ricerca l'attenzione e il rivolgimento, il "taglio" clinico, appunto, verso la concretezza, verso l'individualità e verso la specificità delle singole esperienze di formazione dei soggetti<sup>166</sup>, all'interno di una postura epistemica costruttivista, che vede l'individuo come attivo "costruttore di sé, del senso, del mondo"<sup>167</sup>, e costruzionista, che lo vede costruttore nell'intersoggettività e nella dimensione relazionale e dialogica che lo connota costitutivamente.

Il laboratorio di narrazione si prefigge quindi l'obiettivo di disporre una struttura esperienziale in uno spazio-tempo *terzo*, dedicato alla ricerca e alla formazione sulla formazione, che ponga al centro dell'indagine i suoi soggetti, intesi doppiamente come soggetti in formazione, che intraprendono un percorso di costruzione di conoscenze, di formazione, e come (futuri) educatori professionisti che pongono se stessi al centro della propria riflessione.

Ciò viene qui realizzato mediante un percorso di ricerca ed esplorazione dei significati che la formazione assume e ha assunto per loro, mediato dalla narrazione auto/biografica, da una postura idiografica, che la clinica della formazione pone come necessaria per la ri-strutturazione del modo

---

<sup>160</sup> Cfr. M.G. Riva, *op. cit.*, p. 18.

<sup>161</sup> Cfr. J. Orsenigo, *op. cit.*

<sup>162</sup> Cfr. M. Palma, *op. cit.*, p. 107.

<sup>163</sup> F. Antonacci, F. Cappa, *op. cit.*, p. 48.

<sup>164</sup> Mondo *secondo* in relazione al mondo *primo*, ovvero il mondo della vita, cfr. M. Palma, *op. cit.*, pp. 103 e seguenti.

<sup>165</sup> F. Antonacci, F. Cappa, *op. cit.*, p. 119.

<sup>166</sup> Cfr. *ivi*, p. 48.

<sup>167</sup> M.G. Riva, *op. cit.*, p. 89.

di vedere, e di guardare a, gli oggetti, i contenuti della conoscenza, “per ri-guardare le stesse cose in modo diverso, a partire da una nuova attenzione al piano empirico [, alla sua materialità quindi,] e individuale”<sup>168</sup> - soggettivo e intersoggettivo.

Dal punto di vista, invece, eminentemente metodologico e strumentale, nel prossimo capitolo si approfondiranno i contributi della clinica della formazione, le suggestioni, come si diceva in apertura, che mi hanno permesso di costruire le tappe di esplorazione dei territori della formazione e gli strumenti per la loro analisi, inseriti nel percorso laboratoriale di questa ricerca.

*“Man has made his match”*  
[L’uomo ha creato il suo doppio]  
Tagline di *Blade Runner*

## 2. Presupposti alla costruzione del laboratorio, ovvero le diverse facce del prisma

*“Non sai che sapore ha una pera?”*  
*“Non so che sapore ha una pera per te”*  
*City of Angels*

Questo paragrafo intende presentare le differenti declinazioni e i diversi sensi e significati, compresenti e coesistenti contemporaneamente, che il laboratorio creato per questa ricerca può assumere, a partire dal punto di vista di chi lo attraversi.

Si diceva prima che il significato di un’esperienza dipende dallo sguardo di colui che vive tale esperienza; allo stesso modo, la medesima proposta laboratoriale è, perché lo diventa nell’incontro con i diversi sguardi dei partecipanti, un catalizzatore di letture multiple, un insieme di sfaccettature, di possibilità che nascono nella relazione con l’altro.

Per questo motivo, di seguito verranno presentate tre macro-letture del laboratorio a partire da alcuni dei possibili significati attribuitigli, immaginando che le prospettive dalle quali vengono formulati siano la mia di ideatrice, conduttrice della ricerca e del laboratorio stesso; quella dei partecipanti, che, più correttamente definirei come possibili punti di vista che io immagino appartenere ai potenziali partecipanti; infine, una prospettiva che si propone come auspicabilmente capace di ricomprendere in sé alcuni dei significati attribuiti da tutti i partecipanti, al di là dei ruoli formali di ognuno, ovvero la prospettiva di partenza di tutto il gruppo partecipante alla costruzione di questa esperienza.

### 2.1 Lo sguardo dell’ideatrice

Verrà qui presentato brevemente il mio punto di vista, dal momento che coincide con quello proposto nel capitolo precedente, ovvero quello secondo il quale il laboratorio si offre in una triplice lettura: come ricerca, luogo e metodo.

In primo luogo, come modo di (fare) ricerca, inteso come strategia e forma con cui è possibile costruire conoscenza su di un oggetto, secondo un’ottica di ricerca di tipo partecipativo.

Il laboratorio è quindi la modalità di ricerca attraverso cui rispondere ad una domanda di ricerca che

---

<sup>168</sup> *Ivi*, p. 81.



nel suo farsi e nel suo attendere risposte, si trasforma nella richiesta di costruzione di un'esperienza di esplorazione e di costruzione di provvisorie tappe di conoscenza sull'oggetto.

Il laboratorio è da intendersi inoltre come luogo della ricerca, contesto entro cui costruire e situare l'esperienza di esplorazione e di indagine; un percorso da attraversare che richiede ad ogni partecipante di essere agente attivo, di lavorare fattualmente alla costruzione di un cammino predisposto solamente nei suoi punti cardinali dal conduttore, ma che prende forma nelle mani degli individui coinvolti.

Infine, il laboratorio è stato immaginato e assunto come metodo di ricerca, partendo dalla riflessione etimologica sulla parola "metodo": questa ci dice che il laboratorio può essere un cammino, in analogia con l'idea che sia un luogo da attraversare; esso può essere anche un modo di essere e di stare "sulla strada"<sup>169</sup>, essere in un percorso che consente di sostare e esplorare senza l'urgenza e l'obbligatorietà di andare verso una destinazione prefissata e definita; in quanto "metodo" il laboratorio può anche essere un mezzo, una "via" attraverso cui costruire la conoscenza; se è mezzo allora potrà essere definito infine come *medium*, nel triplice significato di strumento, di tramite<sup>170</sup> e, come ultima lezione, mediatore o area di mediazione, di metafora, per accedere all'oggetto di indagine, mediante l'attraversamento delle forme narrative in cui esso viene costruito e quindi si dà al singolo nell'incontro nel contesto laboratoriale.

## 2.2 Il laboratorio proposto ai partecipanti

Il laboratorio viene presentato con il titolo "Di narrazione in narrazione" come proposta formativa ad adesione spontanea. Come si esplicherà più approfonditamente nel prossimo capitolo ne sono state realizzate due edizioni, negli anni accademici 2012-13 e 2013-14.

La proposta è stata rivolta agli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, ed è stata diffusa attraverso due avvisi dedicati, che avevano come destinatari specifici gli studenti frequentanti e non dell'insegnamento di Filosofia dell'Educazione A-L, la cui titolare è la dott.ssa E. Mancino, inseriti sulla piattaforma *e-learning* dell'ateneo, Docebo<sup>171</sup> (solo per il primo anno), e attraverso l'invio delle informazioni agli indirizzi di posta elettronica forniti dagli studenti frequentanti il medesimo corso nell'anno accademico successivo (quindi solo per la seconda edizione). Le ragioni su cui si fonda la scelta di tali destinatari saranno spiegate nel capitolo successivo, nell'approfondimento relativo ai metodi, le metodologie e agli strumenti; per il momento si tenga presente che vi è un'*audience* pensata e indicata come destinataria di questa proposta esperienziale formativa.

Il percorso laboratoriale, che dal punto di vista dell'ideatrice è primariamente il territorio di indagine teorica e di messa alla prova metodologica per una *narrative inquiry* sulla formazione, diventa al contempo una proposta di formazione per coloro che vi aderiscono.

La dimensione laboratoriale infatti è stata progettata per allestire un contesto perché ogni soggetto possa costruire una narrazione sulla propria formazione (oggetto di ricerca) e grazie a questo

---

<sup>169</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, p. 147.

<sup>170</sup> Cfr. E. Mancino, *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano, 2014.

<sup>171</sup> Docebo è la piattaforma *e-learning* attraverso cui l'Università degli Studi di Milano-Bicocca gestisce la diffusione di informazioni e di materiale didattico, fornendo inoltre la possibilità di interazione e comunicazione *on line* tra studenti regolarmente iscritti attraverso l'*account* di posta elettronica di cui sono dotati dall'ateneo al momento dell'iscrizione ad un corso di laurea, e con i docenti titolari dei corsi a cui i differenti *thread* si riferiscono.

percorso intraprendere un'esperienza di formazione (proposta di formazione)<sup>172</sup>.

La proposta di formazione non chiede ai partecipanti di narrare la propria auto/biografia formativa con finalità artistiche o esclusivamente di ricerca, ma perché di tale storia di formazione ogni singolo possa fare conoscenza, in un percorso non di sola scoperta ma di riappropriazione consapevole<sup>173</sup>, e di autoformazione che consenta di mettere in luce le epistemologie tacite, le prospettive del proprio sguardo<sup>174</sup>, articolato in molteplici forme narrative disposte in un percorso tracciato su una mappa senza nomi, come si diceva nel capitolo precedente. Ed è costruendo tali narrazioni, nella condivisione ed esplicitazione di storie di cui sono portatori silenti, che si dispongono le condizioni per un apprendimento a partire da sé, per un'autoformazione, per una trasformazione delle proprie conoscenze a partire dalla riflessione su quelle che costituiscono il proprio sapere corrente. Una riflessione epistemologica che consente di divenire costruttore delle proprie conoscenze relative alla formazione; essendo autore della propria (storia di) formazione, ogni partecipante diventa autore di una teoria<sup>175</sup> sulla formazione a partire da sé, se per teoria intendiamo una prospettiva che dona senso, a partire dallo sguardo che seleziona, associa e ordina gli elementi che compongono il testo (la teoria) che accompagna la comprensione di un evento<sup>176</sup>. Allora le narrazioni possono essere intese come teorizzazioni idiografiche relative a un oggetto di conoscenza, o alternativamente, si può dire che una teoria sia una “narrativizzazione della conoscenza, e quindi della realtà”<sup>177</sup>.

La seconda declinazione in cui può essere letto il laboratorio da parte dei partecipanti è quella di “luogo di relazione”. A sua volta questa declinazione può distinguersi in molteplici accezioni determinate dall'interpretazione delle parole “luogo” e “relazione”.

Rispetto al primo sostantivo, il laboratorio viene proposto come contesto in cui situare l'esperienza avendo disposto gli elementi fisici e simbolici perché questa possa avvenire; come con-testo, ovvero tessuto (dal latino *textus*, come participio passato e sostantivo)<sup>178</sup>, canovaccio, con e su cui tessere la traccia (narrata e narrativa) del proprio attraversamento.

La narrazione sarebbe allora il luogo testuale e con-testuale in cui si colloca l'esperienza di ricerca e formazione; il testo che consente di vedere la trama, intesa come senso e come connettore tra gli elementi della narrazione stessa<sup>179</sup>.

La trama, elemento che consente la relazione dinamica tra gli elementi del racconto, può essere intesa come *plot*<sup>180</sup>, ovvero intreccio della narrazione, ma anche, nella sua accezione più letterale di “area di terreno delimitato”; di nuovo allora, il tessuto narrativo (*plot* come trama, intreccio) diventa il luogo (*plot* come zolla<sup>181</sup>) nel quale accade l'esperienza di costruzione di auto/biografie formative.

Rispetto alla seconda parola, il laboratorio è luogo di realizzazione di “relazione” in diverse lezioni del sostantivo. Si intende qui tale termine come “contesto”, come “interazione tra persone”, come “resoconto”, come “testimonianza”. Allora “relazione” può essere declinata come “rapporto” e

---

<sup>172</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 18.

<sup>173</sup> Cfr. *ivi*, p. 24-5.

<sup>174</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>175</sup> Cfr. A. Smorti, *op. cit.*, in A. Smorti (a cura di), *op. cit.*, 1997, p. 34.

<sup>176</sup> Cfr. E. Mancino, *Narrare con altri linguaggi*, in D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano, 2013, p. 254.

<sup>177</sup> Cfr. Smorti, *op. cit.*, in A. Smorti (a cura di), *op. cit.*, 1997, p. 13.

<sup>178</sup> Cfr. E. Mancino, *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009, p. 46.

<sup>179</sup> Cfr. P. Brooks, *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Einaudi, Torino, 1995, p. 14.

<sup>180</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 148.

<sup>181</sup> Cfr. E. Mancino, *op. cit.*, 2009, p. 26.

come “testo”.

Nell’esperienza laboratoriale si predispongono le condizioni affinché vi sia una interazione tra i partecipanti, non solo perché è prevista la compresenza fisica degli individui, ma soprattutto perché tale compresenza si dà come contesto di interazione che consente la condivisione del processo e dei suoi prodotti. Il laboratorio è un connettore per la costruzione di connessioni tra i soggetti e le loro narrazioni.

Le narrazioni dei partecipanti sono relazioni intese come “testi che fanno relazione di un contenuto”<sup>182</sup>, “resoconti” dell’esperienza autobiografica e “testimonianza” di quella laboratoriale. In particolare, la definizione fornita da Smorti del termine “resoconto” come “discorso che precede, accompagna, o segue l’azione allo scopo di attribuirle intellegibilità e legittimità”<sup>183</sup>, come “testi che si riferiscono ad altri testi [...] [,] testi di secondo ordine”<sup>184</sup> è in grado di restituire l’accezione con cui, in questo caso, sono intese le narrazioni: vi sono storie di formazione raccontate in un’esperienza di formazione; ci saranno quindi resoconti, testi, costruiti in un con-testo per narrare, rendere conto, di quanto ogni partecipante ha costruito, tessuto, nella sua memoria cognitiva ed affettiva insieme, in relazione all’oggetto “formazione”.

Se ogni soggetto rende conto della sua esperienza, ciò significa che, nel percorso laboratoriale qui presentato, ogni resoconto, ogni relazione (indipendentemente dal *medium* con cui è realizzata) è un testo che risponde a logiche idiografiche<sup>185</sup> di ideazione e costruzione; ogni narrazione è relazione che mette in condivisione nel contesto la propria conoscenza idiografica rispetto alla formazione.

In tal senso, ho affermato nel capitolo precedente che la relazione è conoscenza: intesa come oggetto di conoscenza e chiave di accesso a questa. La relazione come testo è infatti la forma data all’oggetto di conoscenza (la narrazione dell’oggetto); allo stesso tempo la relazione è il modo della conoscenza, quando “relazione” sia il modo di rendere condivisibile l’oggetto di conoscenza (“relazione” come “fare rapporto”, “fornire un resoconto”).

La relazione è inoltre luogo di cura<sup>186</sup> quando per “cura” intendiamo “il prendersi cura di sé” che, in questa esperienza, viene realizzato nel rendere se stessi oggetto di indagine per realizzare una conoscenza di sé<sup>187</sup> e un percorso di autoformazione.

Il laboratorio di narrazione quindi può essere inteso come luogo di relazione nelle diverse sfaccettature qui presentate: come contesto per la costruzione di un testo, come terreno di formazione, come canovaccio di un resoconto sull’esperienza, che raccoglie una testimonianza e la custodisce.

### 2.3 Una ricomposizione possibile

Una possibile sintesi tra le due prospettive sopra presentate è quella di una ricomposizione delle diverse facce del laboratorio in una rappresentazione che riesca a includerle e a incorniciarle, senza ridursi alla loro somma.

Nel terzo capitolo si è detto che la cornice entro cui viene iscritto il laboratorio è quella di una mappa senza nomi che necessita l’accompagnamento di un libretto, di un diario per tenere traccia

---

<sup>182</sup> Cfr. Jorio, Rizzitelli, *Schermi: tradimenti ermeneutici* in E. Mancino, *op. cit.*, 2014, p. 277.

<sup>183</sup> A. Smorti, *op. cit.*, 1997, p. 27.

<sup>184</sup> *Ibidem.*

<sup>185</sup> Cfr. *ivi*, p. 28.

<sup>186</sup> Cfr. L. Mortari, *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano, 2009, p. 138.

<sup>187</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 19.

del percorso e dei suoi esiti.

Sia per chi lo ha ideato sia per chi ha partecipato alla sua realizzazione, il laboratorio è il contesto in cui è possibile esplorare un territorio (quello della formazione, si diceva) a partire dall'esperienza che ogni singolo ha avuto e ha di e con la formazione attraverso una mappa in cui sono state indicate solo le tappe attraversabili non obbligatoriamente, che corrispondono temporalmente agli incontri del laboratorio o a gruppi di giornate di incontro.

Le narrazioni create nel corso dell'esperienza laboratoriale sono i diversi libretti che accompagnano il cammino di ciascuno dei partecipanti.

Quindi una prima indicazione per qualificare la proposta laboratoriale è quella di un percorso di esplorazione mediato da una mappa senza nomi, una mappa muta che convoca gli esploratori a nominarla, darle senso e sensi (intesi come "vie") di percorrimiento.

Si è fatto riferimento al teatro come luogo di riproduzione della vita<sup>188</sup> e si è detto che il laboratorio riproduce, in analogia con il teatro, quello spazio di sospensione finzionale rispetto all'abituale corso della vita e della formazione, che consente di "istituire un campo di esperienza in cui l'esperienza stessa possa essere metaforizzata, rielaborata"<sup>189</sup>; ciò significa che il laboratorio è stato pensato per consentire una presa di "consapevolezza [...] delle rappresentazioni che [...] guidano"<sup>190</sup> l'esperienza di e con la formazione, mentre tale esperienza viene esplicitata, tematizzata, raccontata e tradotta in metafore. E come il teatro, nella concezione di Riccardo Massa, vi è in esso una componente costitutivamente formativa dal momento che in esso è "in gioco un progetto di cura di sé, di formazione di sé, di educazione di sé, di esperienza di sé"<sup>191</sup>[,] "di azione, di vita, ma anche di elaborazione e di interpretazione"<sup>192</sup>.

Il laboratorio, rimanendo nella metafora teatrale, come *set* di una messa in scena, di una duplicazione della vita nella sospensione della dimensione laboratoriale; il laboratorio, mutuando dalla terminologia clinica, come *setting* di analisi, rielaborazione ermeneutica dei vissuti (relativi al tema di indagine), foriero di una "comprensione trasformatrice"<sup>193</sup> nata dalla costruzione delle narrazioni che indicano le "epistemologie che siamo"<sup>194</sup> rispetto all'oggetto "formazione".

Il laboratorio dunque può divenire un luogo di costruzione di conoscenze per i partecipanti, e, al contempo, un luogo di messa in pratica e di verifica delle premesse epistemiche a partire dalle quali è stato ideato e realizzato.

Per quanto riguarda me, come ideatrice e conduttrice dell'esperienza laboratoriale, questa è da intendersi come luogo di verifica di tali presupposizioni relative alla natura dell'oggetto di indagine, delle possibilità di conoscerlo e dei modi attraverso cui realizzare tali possibilità (ovvero le premesse ontologiche, gnoseologiche, epistemologiche poste come dichiarazione di tipo epistemico in testa al presente lavoro di ricerca); il laboratorio risponde inoltre e infine alla necessità di assumere la gestione responsabile di quanto accade e di quanto si apprende nell'esperienza laboratoriale, così come della tutela dei suoi partecipanti, affinché le finalità etiche di cura, di formazione dei soggetti, e l'obiettivo di contribuire alla costruzione di conoscenze trasferibili al di là dei confini dell'esperienza specifica realizzata, oltreché *in primis* utili per i partecipanti, siano

---

<sup>188</sup> Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, *op. cit.*, p. 26.

<sup>189</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>190</sup> *Ibidem*.

<sup>191</sup> *Ibidem*.

<sup>192</sup> *Ibidem*.

<sup>193</sup> Cfr. M. G. Riva, *op. cit.*

<sup>194</sup> Cfr. *ivi*, p. 137.

osservate e salvaguardate<sup>195</sup>.

### 3. Per incorniciare altrimenti l'esperienza laboratoriale

*Il modo in cui la domanda viene posta determina  
il modo in cui può essere trovata la risposta.*  
H. Von Foerster

Le storie di e su la formazione create e narrate in questo laboratorio sono solo alcune delle tante possibili<sup>196</sup> che potrebbero essere raccolte su tale oggetto. Analogamente, la forma data a questo laboratorio è solo una delle possibilità di ideazione e realizzazione di un percorso di indagine sulla formazione.

Ciò vuol dire che le teorie, i metodi, le metodologie, gli strumenti, ovvero la forma del laboratorio, e la loro interpretazione, concorrono agli esiti che nascono e si realizzano nel percorso laboratoriale; tali esiti derivano dai vincoli del contesto e a questi è soggetta la possibilità di costruzione della conoscenza<sup>197</sup> da parte dei partecipanti.

Ritenendo quindi che la forma che incornicia il percorso sia determinante per la qualità della conoscenza in esso costruibile, di seguito intendo esplicitare due dei modi possibili con cui descrivo l'esperienza laboratoriale, intendendo con questa precisazione, di nuovo, collocare la ricerca in un quadro epistemico condiviso.

Pensare il laboratorio in termini di esperienza, in termini di percorso formativo, o nei termini che di seguito verranno esplicitati non è una posizione epistemica neutra: dare nomi, qualificare il laboratorio, la sua forma e i suoi contenuti, rappresenta le teorie dell'ideatrice e le possibilità offerte dal laboratorio stesso. Come anche la possibilità di interpretarlo e di riflettere sui suoi significati<sup>198</sup>.

Nei paragrafi che seguono verranno indicate due cornici di senso che possono descrivere il percorso esperienziale rappresentato dal laboratorio di narrazione: questo sarà da un lato inteso come dispositivo di formazione seguendo la lezione di Riccardo Massa; nel secondo paragrafo il laboratorio verrà presentato come luogo, contesto di realizzazione di un percorso di ricerca-formazione.

#### 3.1 Un dispositivo estetico e etico per la costruzione di un'esperienza formativa.

Rifacendomi al pensiero di Riccardo Massa relativo alla concezione dell'educazione, ritengo che la metafora di "dispositivo educativo-formativo" possa adattarsi per la descrizione del laboratorio di narrazione dal momento che può essere definito come "dispositivo funzionale"<sup>199</sup> all'esplorazione e all'interpretazione dell'esperienza che in esso si fa e che ha come oggetto la formazione; come "dispositivo relazionale"<sup>200</sup> in quanto luogo di relazioni tra persone, in quanto contesto

---

<sup>195</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2007, pp. 31-2.

<sup>196</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 32.

<sup>197</sup> Cfr. A. Smorti, *op. cit.*, in A. Smorti (a cura di), *op. cit.*, 1997, p. 40.

<sup>198</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>199</sup> Cfr. R. Massa, *op.cit.*, 1987, p. 18.

<sup>200</sup> Cfr. *ivi*, p. 19.

interazionale, e luogo di costruzione cooperativa di conoscenze.

Ancora, il laboratorio è un'esperienza educativo-formativa poiché può darsi come “dispositivo ideologico”<sup>201</sup> non perché intenzionato a trasmettere modelli di pensiero, di idee o giudizi di valore, ma anzi, al contrario, volto a ingaggiare i partecipanti in un percorso di scoperta (per non dire smascheramento) dei meccanismi di riproduzione socio-culturale che si esprimono nell'ambito specifico dell'educazione-formazione.

L'autore descrive l'educazione anche come “dispositivo inconscio”<sup>202</sup> che si muove in direzioni parallele e opposte: vi è il desiderio non consapevole di formare e di essere formati; il desiderio di sedurre e di essere amati; la pulsione generativa e quella aggressiva e distruttiva; la dimensione di conflitto e di riparazione. Tali sono i sentimenti, le emozioni che animano il rapporto educativo, la “fantasmatica”<sup>203</sup> dell'educazione-formazione sia nell'esperienza del docente sia in quella dei discenti.

Nel caso di questo laboratorio di narrazione, poiché i partecipanti sono soggetti frequentanti un corso di studi durante il quale hanno già incontrato la conduttrice del percorso nella veste di docente per alcune lezioni seminariali all'interno del corso di Filosofia dell'Educazione A-L, la difficoltà consiste nel riconoscere che tutti i partecipanti all'esperienza ricoprono ruoli molteplici l'uno per l'altro, inevitabilmente compresenti nella relazione che si instaura nel laboratorio, così come inconsciamente ognuno agisce atteggiamenti e comportamenti in rapporto ai ruoli che sente di ricoprire, che sente che gli vengono attribuiti e che attribuisce agli altri.

Un'altra faccia del dispositivo, vede il laboratorio corrispondergli nella sua qualificazione di “progettuale”, ovvero finalizzato a un'indagine e a una ricerca che sia un'esperienza di formazione per i partecipanti, e “metodologico”<sup>204</sup>, cioè un intreccio di procedure, tecniche, strumenti, per costruire una “trama unitaria e progrediente”<sup>205</sup>, ovvero una struttura dinamica che connette spazi, tempi, corpi e simboli<sup>206</sup>, che coinvolge i partecipanti in un rapporto dialettico tra loro e con la metodologia di ricerca e formativa stessa proposta nel laboratorio.

Nella concezione massiana, l'ultima faccia del dispositivo riguarda la dimensione esperienziale, autentica e finzionale insieme, tipica della concezione dell'educazione come dispositivo<sup>207</sup>: si può dire che il laboratorio si caratterizzi come “dispositivo pragmatico”<sup>208</sup>, inteso cioè come “volto alle attività pratiche”, dal momento che convoca gli individui a partecipare alle attività proposte, a esporsi come autori e co-ricercatori; e al contempo “pragmatico” come “relativo ai fatti, alle azioni pratiche”<sup>209</sup>, quindi dispositivo finzionale che indaga la realtà, reduplicandola nella sospensione dalla vita diffusa<sup>210</sup>, entro la quale è inclusa l'esperienza di formazione del laboratorio.

Per concludere con una riconfigurazione del dispositivo all'interno di una cornice diversa, capace di comprendere le sue diverse facce e fornirne una possibile sintesi e non una semplice giustapposizione, propongo la nozione di “dispositivo estetico ed etico” per qualificare l'esperienza educativo-formativa rappresentata dal laboratorio di narrazione.

---

<sup>201</sup> Cfr. *ivi*, p. 20.

<sup>202</sup> Cfr. *ivi*, p. 19.

<sup>203</sup> Cfr. P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1998.

<sup>204</sup> Cfr. R. Massa, *op. cit.*, 1987, p. 21.

<sup>205</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>206</sup> Cfr. *ivi*, p. 23.

<sup>207</sup> Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, *op. cit.*, 2001.

<sup>208</sup> Cfr. R. Massa, *op. cit.*, 1987, 21.

<sup>209</sup> <http://www.grecoantico.com/dizionario-greco-antico.php>

<sup>210</sup> Cfr. R. Massa, *op. cit.*, 1987, pp. 21-2.

Considerando il primo dei due aggettivi, per “dispositivo estetico per la formazione” si intende “l’insieme delle condizioni fisiche e simboliche che concorrono a determinare l’accadere di un evento che abbia le caratteristiche di un’esperienza formativa”<sup>211</sup> “che abbia la capacità di tradurre “l’essere in esperienza”<sup>212</sup>; “un dispositivo [, cioè,] di interrogazione”<sup>213</sup> “per ri-uscire a essere autenticamente in quel fuori”<sup>214</sup> rappresentato dalla vita diffusa, in cui il laboratorio di narrazione è collocato, come luogo di sospensione all’interno della realtà che in esso è indagata e reduplicata.

Un dispositivo “estetico” ovvero legato all’esperire, che convoca il soggetto a un posizionamento, appunto, estetico (dal greco, *aisthanomai*: “sentire sensorialmente, percepire, accorgersi, comprendere”<sup>215</sup>) nel mondo come modo per essere in esso e conoscerlo<sup>216</sup>, per essere un soggetto cosciente che esperisce il mondo in una esperienza estetica di un sé che si trasforma nel divenire del mondo stesso<sup>217</sup>.

Dalla qualificazione del laboratorio come “dispositivo estetico” discende l’attribuzione del secondo aggettivo, “etico”, al dispositivo educativo-formativo che esso rappresenta.

La percezione estetica del mondo, seppure in una sua rappresentazione come quella della metafora laboratoriale, si è detto poco sopra, richiede il continuo posizionamento del soggetto rispetto all’oggetto; per dirla più correttamente, richiede una continua interrogazione da parte del soggetto sulla relazione di conoscenza che ingaggia quando entra in interazione con l’altro (con un oggetto di conoscenza). Di conseguenza, il laboratorio è un contesto attraverso cui vengono disposte le condizioni per cui per ogni soggetto partecipante sia possibile posizionarsi eticamente, ovvero assumere una certa posizione dialogica con l’altro da sé, una posizione di responsabilità, ossia di risposta all’altro (responsabilità come *responsare*, verbo che indica la forma intensiva di *respondere*, ovvero “dare una risposta”<sup>218</sup>, ma anche come *res-pondere*, ovvero “ponderare, valutare, giudicare”); “risposta” come attitudine dell’essere in relazione con l’altro, dal momento che l’uomo è “fin dall’inizio collocato in una rete di relazioni”<sup>219</sup>. Ciò vuol dire che rispondere, essere responsabile all’altro, vuol dire disporsi in un certo modo verso l’altro, avere un certo modo, uso, “costume”, nel senso etimologico di *éthos*, di abito nei confronti dell’altro; vuol dire, con le parole di Malherbe<sup>220</sup>, assumere una posizione etica che viene mostrata nella relazione con l’altro e che in quando condivisa, può diventare fonte di autopoiesi per il soggetto con cui si interagisce, dacché in una relazione ci si colloca e si interagisce in funzione della posizione dell’altro, generando una reciprocità trasformatrice<sup>221</sup>.

Da ogni posizione estetica del soggetto discende allora una posizione etica, come disposizione relazionale, intesa come posizione che genera l’autopoiesi dell’altro, ma anche epistemica, dal momento che, come si è detto più volte, la conoscenza è relazione ed è nella relazione. E in quanto portatore di una responsabilità etica, il laboratorio come dispositivo esperienziale, quindi estetico, può essere inteso come dispositivo relazionale, etico, autopoietico e quindi, formativo.

---

<sup>211</sup> Cfr. M. G. Riva, *op. cit.*

<sup>212</sup> L. M. Lorenzetti, M. Zani, *Estetica ed esistenza: Deleuze, Derrida, Foucault, Weil*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 22.

<sup>213</sup> *Ibidem.*

<sup>214</sup> *Ibidem.*

<sup>215</sup> Cfr. <http://www.grecoantico.com/dizionario-greco-antico.php>

<sup>216</sup> Cfr. L. M. Lorenzetti, M. Zani, *op. cit.*, p. 23.

<sup>217</sup> Cfr. *ibidem.*

<sup>218</sup> Cfr. M. Dallari, L. Ghirrotto, *Responsabilità*, in P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006, p. 227.

<sup>219</sup> S. Natoli, *Guida alla formazione del carattere*, Editrice Morcelliana, Brescia, 2006, p. 65.

<sup>220</sup> Cfr. J.-F. Malherbe, *La conscience en liberté*, Fides, Parigi, 1997, p. 67.

<sup>221</sup> Cfr. D. Léger, J.-M. Rugira, *op. cit.*, p. 195.

### 3.2 Una ricerca sulla formazione e una ricerca per la formazione: una ricerca-formazione.

A partire dalla qualificazione del laboratorio come dispositivo esperienziale quindi estetico, e relazionale quindi etico, discende un ulteriore modo di considerare la ricerca qui proposta e il laboratorio che per essa è stato costruito.

La ricerca è costitutivamente collocata in uno spazio e in un tempo e coinvolge specifici soggetti in una relazione; in questo caso, sono la natura di questo contesto e la relazione che in esso si realizza a determinare la definizione della ricerca come “ricerca-formazione”, coerentemente con il modello di indagine presentato in relazione all’opera di Pierre Dominicé (cfr. par. 1.2).

Innanzitutto, questo percorso di ricerca ha assunto come campo di esplorazione, come contesto, il mondo sospeso del laboratorio, immaginandolo come laboratorio/palestra in cui i partecipanti possano esplorare ed esercitare le proprie capacità di costruzione<sup>222</sup> del loro sapere, in un contesto relazionale che non è semplicemente progettato da altri e definitivo, ma partecipato<sup>223</sup> e in divenire proprio per la presenza dei partecipanti che concorrono alla sua costruzione e modificazione.

In questo senso, si può definire il percorso di ricerca qui presentato una ricerca-formazione: infatti, esso istituisce un campo di ricerca e di azione formativa, intesa quest’ultima come azione che dà forma, che genera formatività<sup>224</sup> contemporaneamente allo svilupparsi del percorso di indagine. Questo si traduce in un percorso circolare ingaggiato da ogni partecipante all’esperienza laboratoriale, che comporta un processo di autoformazione da parte del singolo, mentre è impegnato in un percorso di ricerca predisposto da un conduttore (un percorso di ricerca che, senza l’attiva e diretta partecipazione dei singoli, sarebbe un percorso progettato e diretto da terzi, divenendo quindi un percorso di sola etero-formazione<sup>225</sup>).

Si può dire che, oltre alla già citata qualificazione della ricerca come “partecipativa” (cfr. cap. 3), questo percorso si possa definire come “ricerca-formazione” dal momento che, proprio come una ricerca che si propone come foriera dell’opportunità di “dare forma” quindi di creare occasioni di cambiamento e di trasformazione, di apprendimento, questa indagine richiede ai tutti coloro che vi partecipano cooperazione, consenso sul senso e sulle finalità, e sull’obiettivo di co-costruire conoscenze su un dato oggetto, tali che comportino “cambiamento come momento chiave della conoscenza”<sup>226</sup> stessa, poiché in questo percorso ogni partecipante “non riceve l’educazione [o la formazione], ma semmai vi entra, come in un contesto che lo riconnette alla propria educabilità”<sup>227</sup> e alla possibilità che ha in sé di costruire conoscenze, cambiando, trasformando quelle a cui ha già accesso, in una occasione di nuovo apprendimento.

Questo percorso, a un tempo di indagine ed esperienziale-formativo, si caratterizza come tale per il fatto che il sapere in esso costruito ha un “valore d’uso”<sup>228</sup>, ovvero, in questo caso offre una possibilità di esplicitazione delle conoscenze idiografiche e implicite rispetto all’oggetto di indagine (la formazione, in questo caso), intendendo avere “un impatto nella vita dei partecipanti”, generando un sapere integrato a partire da una produzione integrata di esso<sup>229</sup>.

In secondo luogo, come una ricerca-formazione, questo percorso d’indagine comporta

---

<sup>222</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 162.

<sup>223</sup> Cfr. *ivi*, p. 161.

<sup>224</sup> Cfr. B. Honoré, *Vers l’oeuvre de formation. L’ouverture à l’existence*, L’Harmattan, Parigi, 1992.

<sup>225</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 162.

<sup>226</sup> *Ibidem*.

<sup>227</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>228</sup> *Ivi*, p. 162.

<sup>229</sup> Cfr. C. Josso, *Cheminer vers soi*, L’Age d’Homme, Losanna, 1991, p. 104.



“l’implicazione dei partecipanti”<sup>230</sup> dal momento che, pur predisposto dall’ideatore, obiettivi e procedure sono condivisi e negoziabili, perché i soggetti sono attori del percorso non destinatari o “fruitori che *ricevono* l’esperienza formativa”. Ciò significa che sono immutate le necessarie differenze di ruolo tra conduttore e partecipanti, ma l’operatività dei ruoli non è definita dalle posizioni date da tali ruoli, ma sono emergenti dalla negoziazione legata alle competenze, ai bisogni e ai fini che emergono *in itinere*, immaginando che questa modificazione sia di per sé una riconfigurazione che comporta tras-formazione<sup>231</sup>. Ne consegue che il sapere non è pre-dato, ma co-costruito come realtà interna al gruppo che lavora nel laboratorio; un sapere che nasce nell’intersoggettività che concorre alla costruzione delle conoscenze del singolo<sup>232</sup>.

In particolare, il sapere che si costruisce in una ricerca-formazione sembra corrispondere a quello auspicato in questo percorso laboratoriale dal momento che la costruzione dell’oggetto di conoscenza, in questo caso è la ri-costruzione della storia delle idee, delle teorie relative alla formazione, di cui ogni soggetto è portatore.

La ricerca-formazione è un metodo di indagine che corrisponde alla proposta di Mortari di istituire dei laboratori di riflessione per costruire un’epistemologia delle pratiche del singolo; allo stesso tempo, riprendendo l’idea di dispositivo data nel paragrafo precedente, la ricerca-formazione propone una metodologia che ha un portato estetico, etico e, aggiungerei, politico<sup>233</sup>.

Infatti quando si partecipa a una ricerca-formazione, tutti i soggetti sono convocati a prendere una posizione attiva, di agenti dell’indagine e del “dare forma”; di conseguenza, oltre al valore epistemico (di posizionamento epistemologico e di dichiarazione della propria prospettiva teorica) e a quello etico (di responsabilità nella relazione e quindi nella costruzione delle conoscenze), questa ricerca assume una posizione politica per il fatto che propone il superamento della tradizionale divisione tra ricerca teorica e prassi formativa, intendendo l’una generantesi nell’altra e viceversa<sup>234</sup>; ovvero, come forma di ricerca, il percorso è capace di portare all’elaborazione di una tesi, ovvero a un corpo di conoscenze e di saperi condivisi; come percorso di formazione, a sua volta, consente la predisposizione di una ricerca<sup>235</sup>, intesa come “cerca”<sup>236</sup>.

Infine, questo percorso di indagine, può essere iscritto nella categoria della “ricerca-formazione” da un lato, per il fatto che è stato costruito immaginando non solo la sua modificabilità *in itinere* data dal divenire stesso degli eventi, all’interno di una progettazione flessibile<sup>237</sup>; dall’altro, poiché ha previsto una valutazione da parte dei partecipanti, focalizzata sulla formatività e sugli esiti a partire dagli obiettivi condivisi, sugli apprendimenti, sul metodo, le metodologie e gli strumenti, sul processo prima e oltre che sui suoi prodotti, immaginando che la qualità e la modificabilità di tale percorso siano indagabili e realizzabili a partire dal “dentro” dell’esperienza, con le persone direttamente coinvolte.

---

<sup>230</sup> L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 163.

<sup>231</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>232</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>233</sup> Cfr. *ivi*, p. 165.

<sup>234</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>235</sup> Cfr. *ivi*, p. 166

<sup>236</sup> Per “cerca” si intende, prendendo a prestito un termine tipico della mitologia e della letteratura epica, un viaggio verso un obiettivo, che serve come strumento della trama e spesso come simbolo. In inglese questo termine corrisponde al sostantivo *quest* che designa un percorso di ricerca che comporta l’esplorazione di sé nel divenire del percorso stesso, cosicché l’esperienza in sé diviene l’esito dell’esperienza, più che il ritrovamento di un oggetto o il raggiungimento di un luogo o di uno scopo. Si veda in proposito il testo di J. Sherman, *Once upon a Galaxy (American Storytelling)*, August House, Little Rock, 1993.

<sup>237</sup> Cfr. P. Barone, *Due nozioni critiche per il “lavoro pedagogico”. Intenzionalità e progetto tra materialità dell’accadere educativo e setting esperienziale*, in F. Cappa, (a cura di), *op. cit.*, p. 136.



## CAPITOLO 5.

### LA COSTRUZIONE DEL LABORATORIO – Parte seconda Metodologie e strumenti per la realizzazione di una *visual (and) narrative inquiry*

#### Un'esplorazione tra vincoli e possibilità

*Truman: "I want to be an explorer, like the Great Magellan!"  
Insegnante: Oh, you're too late! There's nothing left to explore!"  
The Truman Show*

Nel precedente capitolo si è detto che un dispositivo di formazione è un sistema incorporeo di procedure in atto in qualunque situazione educativa<sup>1</sup>; il dispositivo è allora la forma, la struttura, data a un evento per poterlo chiamare formativo<sup>2</sup>.

Ho indicato come "dispositivo" il contesto (nel senso più lato della parola "contesto") di ricerca-formazione creato per l'indagine presentata in questo elaborato; ciò significa che, dato che il dispositivo si caratterizza per essere "un vincolo non immediatamente visibile, ma latentemente efficace, che lega spazi e tempi a corpi e simboliche"<sup>3</sup>, il contesto di ricerca, che verrà descritto di seguito in relazione a metodo, metodologie e strumenti, si configura come costituito da vincoli che determinano la forma fisica, relazionale e dei contenuti presente nel laboratorio.

La forma data a questo laboratorio e i parametri della ricerca sono solo una possibile configurazione realizzabile per rispondere alla domanda che indaga l'idea di formazione di cui sono portatori i futuri educatori partecipanti alla ricerca; ciò significa che i vincoli determinati dal dispositivo creato e proposto contribuiscono alle possibilità di costruzione di conoscenze in esso realizzabili, rendendo conto e diventando determinanti per la possibilità di creare e ampliare conoscenza sulla formazione per coloro che vi partecipano.

Si è detto nel precedente capitolo che le forme delle narrazioni nate nel laboratorio sono gli esiti dei vincoli imposti a quest'ultimo; qui verranno presentati tali vincoli e verranno esplicitate le corrispondenti potenzialità di esplorazione, riflessione e creazione di sapere, generate dalla forma data al percorso esperienziale.

Prima però sembra necessario sottolineare che il ricorso alla coppia di termini "vincoli" e "possibilità", come metafora del metodo, delle metodologie e degli strumenti presenti in questa esperienza laboratoriale, comporta l'esplicitazione della responsabilità dell'ideatore nella creazione del percorso stesso e nelle scelte compiute per realizzarlo. Infatti, la disposizione di procedure, di fasi, ma anche di oggetti fisici, così come l'organizzazione dei tempi e degli spazi è una configurazione di vincoli che influenza e contribuisce a determinare cosa sia possibile o meno che accada a partire da tali condizioni.

---

<sup>1</sup> Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997, pp. 130-1.

<sup>2</sup> Cfr. J. Orsenigo, *Intenzionalità, progetto e dispositivi pedagogici. Disporre dei dispositivi o essere disposti da essi?*, in F. Cappa, (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli, 2007, p. 170.

<sup>3</sup> *Ibidem.*

Le conoscenze che ne derivano sono soggette a tali vincoli<sup>4</sup>, e la configurazione data al laboratorio, il *setting* formativo predisposto per il laboratorio di narrazione, è una combinazione di vincoli metodologici che connettono i partecipanti al contesto e alle possibilità riflessive e formative che questo genera: la forma del laboratorio concorre alla costruzione di un certo tipo di conoscenze, creabili e depositabili nel laboratorio, ma nelle forme compatibili con i vincoli formali e procedurali dati dal laboratorio stesso. Per essere più chiari, il laboratorio è intitolato “Di narrazione in narrazione”: è in tale forma, quella narrativa cioè, che saranno presentate e rappresentate le conoscenze in esso costruite; e il vincolo della forma narrativa determinerà il modo in cui sarà possibile rappresentare e “presentificare”<sup>5</sup> le conoscenze in essa contenute.

Più radicalmente, la forma narrativa sarà la forma delle conoscenze cui sarà possibile avere accesso in questa esperienza di ricerca-formazione. Le conoscenze saranno (nel)le narrazioni, il che comporta che si debba essere consapevoli del fatto che la loro costruzione è condizionata, vincolata alle “regole del contesto”<sup>6</sup>. D’altro canto, nel caso qui presentato, anche se il formato narrativo è deciso dall’ideatore, si ritiene che sia ogni singolo partecipante a regolare la sua adesione alla proposta laboratoriale; come vedremo in seguito, infatti, non vi è l’obbligo di attraversare un percorso, ma è il soggetto, pur immerso nel contesto e nei suoi vincoli, a negoziare la sua partecipazione e la forma da dare (o non dare) alle proprie rappresentazioni dell’oggetto di indagine<sup>7</sup>, per le quali qui sono stati predisposti i formati scritto, orale e per immagini come *media*<sup>8</sup> per i racconti relativi alle esperienze di e con la formazione. Il soggetto, cioè, ha la piena libertà di interpretare ed esplorare i compiti previsti nel percorso laboratoriale, le tappe dell’esplorazione dei territori della formazione (si diceva nel capitolo 3), con il risultato formativo di sollecitare e “valorizzare al massimo le competenze individuali e la riflessività”<sup>9</sup> messe in campo nell’esplorazione di tali territori.

La formazione come processo multifaccettato, complesso e dinamico, si costruisce sulla relazione tra vincoli e opportunità<sup>10</sup>; comporta, cioè, una selezione di procedure basate su teorie e prassi adottate dal formatore; richiede quindi il suo posizionamento esplicito teorico ed epistemologico, e lo ingaggia in una relazione di responsabilità (di risposta all’altro, si diceva), sancita da un patto formativo con i partecipanti. In questo caso specifico, trattandosi di una ricerca-formazione, il patto da “formativo” diventa “co-formativo” nel senso che il formatore non è escluso dalle opportunità formative offerte dal percorso laboratoriale, pur nella differenza dei posizionamenti (o ruoli “dinamici e flessibili”) di ogni individuo coinvolto in esso<sup>11</sup>, ma ne ha la responsabilità, poiché è a partire dalle sue scelte, che comportano l’esclusione di altre opzioni, che convoca ogni partecipante a collocarsi, a definirsi nell’esperienza, rispetto ai vincoli ricevuti<sup>12</sup>.

I vincoli, quindi, proprio perché convocano, costituiscono anche un’opportunità per la ricerca e per la sua specificità: infatti, la forma scelta per i contenuti (narrativa) e il contesto, i *media* utilizzati e

---

<sup>4</sup> Cfr. A. Smorti, *Sé e narrazione*, in A. Smorti, (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti Editore, Firenze, 1997, p. 40.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>7</sup> Cfr. *ivi*, p. 42.

<sup>8</sup> Cfr. L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, 2000, Guerini studio, Milano, p. 174.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 182.

<sup>10</sup> Cfr. M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli Editore, Milano, 1986, p. 17.

<sup>11</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 181.

<sup>12</sup> Cfr. *ivi*, p. 177.

le modalità del loro utilizzo, generano una reazione in ogni partecipante che di per sé costituisce un'opportunità, dal momento che rende possibile per ognuno la riflessione sul quel vincolo<sup>13</sup>, che diventa così oggetto e mezzo di formazione, contenuto e forma educativa di secondo livello (meta-riflessivo), all'interno del più ampio contesto di formazione che esso contribuisce a realizzare.

## 1. Attraversare il laboratorio: la narrazione come *medium* e le narrazioni mediate da immagini

Questa sezione approfondisce i vincoli trasversali che attraversano l'intera costruzione del dispositivo di ricerca-formazione rappresentato dal laboratorio.

In primo luogo, si farà riferimento alle forme scelte per investigare e rappresentare i contenuti dell'indagine: si indicheranno i vincoli relativi al "prodotto" dell'esperienza, intendendo con questi le caratteristiche estetiche scelte come modi del linguaggio di esplorazione e di costruzione del contenuto, dell'oggetto di ricerca.

Si presenterà, nel paragrafo 1.1, la forma che assumeranno i testi prodotti nell'esperienza, sottolineando le motivazioni che sostengono la scelta di tali forme, prestando attenzione alla coerenza che queste hanno rispetto all'oggetto di indagine (la formazione) e alle possibilità offerte da queste forme e dai metodi a cui si fa riferimento in questa ricerca e ai relativi modi di strutturazione e composizione dei testi.

Si esploreranno quindi in primo luogo le analogie tra formazione e narrazione per esplicitare la scelta di ricorrere a questa forma testuale per l'indagine e la comprensione dell'oggetto di ricerca; in secondo luogo, si proporrà una riflessione epistemologica rispetto alle opportunità trasformative e di apprendimento offerte da tale isomorfismo strutturale<sup>14</sup> tra narrazione e formazione.

Nel seguente paragrafo, 1.2, l'attenzione sarà posta alle metodologie visuali ai cui strumenti si fa ricorso come metafora, codici e linguaggi scelti per sostenere la riflessione sull'oggetto di ricerca e la costruzione (in diversi formati grafici e visivi) delle narrazioni da parte dei partecipanti.

I testi così costruiti saranno intesi come composizioni dalla molteplice valenza: come traccia dell'indagine e suo esito, come metodo di ricerca, e come (una delle forme possibili di) conoscenza acquisibili sull'oggetto e, conseguentemente, testimonianza del potenziale formativo dell'esperienza di ricerca-formazione per coloro che in essa sono coinvolti; in altre parole, testi come esiti concreti, prodotti, e narrazioni come formato e forma di un processo di formazione.

### 1.1 Formazione e narrazione: analogie strutturali e reciproca costruttività

Sono stati presentati, nel capitolo 4, i riferimenti teorici che, intrecciati per forme dell'esperienza e del contesto, per obiettivi di indagine, riflessioni e costruzione di conoscenze, e per oggetto di indagine sono diventati il supporto teorico e prassico per creare un laboratorio in cui il tessuto trasversale sul quale l'esperienza si sarebbe realizzata è quello della narrazione, come forma e contenuto della ricerca, come resoconto del percorso, e come racconto e descrizione dei prodotti testuali realizzati dai partecipanti.

---

<sup>13</sup> Cfr. *ivi*, p. 176.

<sup>14</sup> Cfr. C. Kaneklin, G. Scaratti, *Introduzione*, in C. Kaneklin, G. Scaratti, (a cura di), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano, 1998, p. XIX.

La narrazione, come detto nel secondo capitolo, è la forma estetica che consente la comprensione, la condivisione e quindi l'accesso ai contenuti di una relazione tra un soggetto e un oggetto di conoscenza. La narrazione è la relazione (intesa come testo che rende conto) della relazione (intesa come interazione dialogica e dialogante) tra soggetto e oggetto<sup>15</sup>.

Radicalizzando tale pensiero, si è poi detto che, poiché la conoscenza è la relazione<sup>16</sup>, sembra possibile assumere una posizione epistemologica per cui ogni narrazione, come resoconto sulla relazione tra il soggetto e l'oggetto, che esistono l'uno per l'altro in quella specifica relazione, è la relazione dell'esperienza di dialogo e di interazione tra i due.

Ciò significa che ogni narrazione che un individuo fa a proposito della relazione con un oggetto di conoscenza è il racconto dell'esperienza che di tale oggetto egli solo ha fatto. Dalla sua prospettiva, dal suo punto di vista, in quel contesto; nell'unicità di quell'incontro.

Mi affido, per rendere con altre parole il senso delle precedenti affermazioni, ad una citazione tratta da "Il piccolo principe" di A. de Saint-Exupéry, quando il protagonista, rivolgendosi ad una volpe chiede "Ma allora cosa ci guadagni?" e ottiene come risposta dalla sua interlocutrice "il colore del grano"<sup>17</sup>.

In questo scambio, il piccolo principe, personaggio principale dell'opera omonima, chiede alla volpe che incontra nel suo viaggio interplanetario che senso abbia, o debba dare a, la loro relazione d'amicizia se dovranno separarsi e perdersi di vista; la volpe risponde che il senso dell'essere in relazione è quello di avere una storia da raccontare a proposito: nel loro caso, la volpe ricorderà l'incontro con il piccolo principe potendo dire che le spighe dei campi di grano non saranno mai più solo distese di frumento dorato, ma saranno memoria del colore dei capelli del piccolo principe.

Il punto di vista della volpe è solo suo: i campi di grano sono metafora dei capelli del suo giovane amico; il colore del grano è la chioma del piccolo principe (e non viceversa), e non può più non esserlo dopo l'esperienza del loro incontro.

La conoscenza del mondo da parte della volpe corrisponde all'esperienza che di esso ne fa. Per questo motivo la volpe racconterà, narrerà il colore del grano dal suo punto di vista, per la verità di cui lei ha fatto esperienza, ovvero il colore dei capelli del piccolo principe.

Un evento esperienziale unico e idiografico è un fatto reale e "vero" nel momento in cui è accaduto in un certo modo, da una certa prospettiva, per ciò che stato colto da un singolo sguardo: quello che è vero per la volpe è la sua verità narrata e narrativa, l'unica di cui si è creatori e *medium*.

Per riemergere dalla metafora, ciò che ho inteso significare con questa citazione è che, se il laboratorio è un laboratorio di costruzione di narrazioni di auto/biografie formative, ciò che si costruisce in tale contesto di ricerca è il frutto delle esperienze degli attori in esso coinvolti, è il risultato di un percorso di esplorazione in cui lo sguardo dei singoli costituisce il punto di vista da cui partire per guardare alla formazione, indagarla e raccontarla.

La verità, relativa alla formazione, che è un oggetto complesso, sfuggente, provvisorio, sfumato e imprevedibile, in questo percorso di indagine, coincide con le narrazioni dei partecipanti al laboratorio: ciò significa che le narrazioni saranno testi dotati di "verità narrativa" dal momento che rispettano il criterio che le vuole come "organizzazioni coerenti di eventi selezionati"<sup>18</sup>, in grado di fornire uno dei possibili sensi attribuibili al reale; non saranno verità da scoprire, da verificare, ma

---

<sup>15</sup> F.Jorio, D. Rizzitelli, *Schermi: tradimenti ermeneutici*, in E. Mancino, (a cura di), *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano, 2014, p. 277.

<sup>16</sup> Cfr. R. De Monticelli, *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini e Associati, Milano, 1998.

<sup>17</sup> Cfr. A. de Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*, Tascabili Bompiani.

<sup>18</sup> Cfr. M. W. Battacchi, *Presentazione*, in A. Smorti (a cura di), *op. cit.*, 1997, p. VIII.

racconti verosimili e dotati di senso per l'autore e i lettori; narrazioni che si "impegnano alla verità"<sup>19</sup>.

La narrazione sulla formazione è la fonte a cui ho scelto di attingere; il racconto sui fatti, sugli episodi della formazione dei soggetti coinvolti, è quanto si rende disponibile e quando si vuole costruire e rendere visibile nel progetto e percorso laboratoriale qui presentato. Con la duplice finalità di indagare la formazione dal punto di vista dei partecipanti e analizzare le potenzialità formative del dispositivo di ricerca e metodologico rappresentato dal laboratorio.

Tale scelta nasce dal e nel tentativo di rimanere metodologicamente coerente con i presupposti epistemici che costituiscono l'approccio di questa ricerca. Ciò significa che il *focus* di una ricerca siffatta non sarà la ricerca di una verità esterna all'esperienza dei partecipanti, una verità oltre i suoi narratori; ancora più estremamente, l'idea che permea questa ricerca è che la formazione, come evento che caratterizza la vita dei singoli individui, è la relazione che di essa ne fanno i soggetti coinvolti nell'indagine. E in quanto evento appartenente all'esperienza dei partecipanti, ogni verità narrata, ogni testo, sarà una porzione di verità auto/biografica, in cui una parte dell'esperienza del singolo diviene testo, e metafora dell'oggetto indagato<sup>20</sup>. Di nuovo, la conoscenza (sulla formazione) è la relazione (con e su di essa) che il soggetto propone, a partire da sé e per sé.

Vi sono ulteriori ragioni per cui la forma narrativa si adatta ad una ricerca sulla formazione e per cui la formazione può essere indagata attraverso la narrazione.

Il fine della ricerca è quello di individuare e raccontare quali siano le idee e le concezioni di "formazione" di cui ogni partecipante è portatore, e la narrazione presenta alcune caratteristiche che la rendono analoga alla formazione, per forma, contenuti, senso e fine.

In primo luogo, se assumiamo l'oggetto di indagine "formazione" come esperienza di ogni individuo, allora appare opportuno il ricorso all'esplorazione attraverso la forma narrativa dal momento che, per definizione, "il pensiero narrativo è mirato alla comprensione e all'interpretazione dei significati e dei modi in cui gli individui organizzano la propria esperienza"<sup>21</sup>, in questo caso, quella relativa alla formazione; in quanto centrato sulla particolarità e l'unicità di tale organizzazione e comprensione realizzata dal singolo, è una forma di conoscenza idiografica, intenta a esplicitare i connotati dell'esperienza del soggetto e non a produrre argomentazioni e definizioni denotative e conclusive sull'oggetto d'indagine.

La narrazione, come accennato prima con il ricorso al brano tratto da "Il piccolo principe", sostituisce la "ricerca della verità" con "l'attenzione per la trama delle storie, ovvero per il modo in cui gli eventi sono messi in relazione e dotati di significato"<sup>22</sup>, per come i partecipanti alla ricerca "dicono che è"<sup>23</sup> stata ed è la loro esperienza di e con la formazione, non per ciò che è accaduto e accade, ma per ciò che ognuno dice che sia l'accadere educativo-formativo, assegnando a questo significati, cause e motivazioni<sup>24</sup>. Il *focus* quindi è posto sui pensieri, sulle emozioni e sui vissuti quello che viene pensato, provato, esperito e detto riguardo all'esperienza e non solo sul fare e farsi di quest'ultima, nella convinzione che il pensiero, le sensazioni, le credenze, le esperienze<sup>25</sup> e il modo in cui questi vengono intrecciati in una trama sensata informano le teorie e le prassi portate e

---

<sup>19</sup> Cfr. *ivi*, p. IX.

<sup>20</sup> Cfr. *ivi*, p. XI.

<sup>21</sup> B. Poggio, *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma, 2004, p. 17.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1992, p. 31.

<sup>24</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>25</sup> Cfr. *ivi*, p. 32.

attuare in relazione alla formazione<sup>26</sup>; la messa a tema e l'esplorazione di questa trama, tramite l'esperienza di narrazione, può allora contribuire all'ampliamento della prospettiva dei partecipanti sull'oggetto di indagine.

Ciò significa che il fare senso (*sensemaking*) dell'esperienza concorre al farsi dell'esperienza<sup>27</sup> e viceversa, in un movimento circolare e ricorsivo tra pensiero e azione.

All'*homo faber*, come costruttore e attore, si può accoppiare allora la dizione di *homo narrans*<sup>28</sup>, poiché la narrazione non è solo metafora attraverso cui comprendere il mondo<sup>29</sup>, ovvero una chiave epistemologica per accedere alla sua conoscenza, ma rappresenta la forma attraverso cui ogni soggetto rende se stesso accessibile per sé e per l'altro<sup>30</sup>, essendo un "*natural, born storyteller*"<sup>31</sup> ("narratore nato e naturale") nella relazione ne e con il mondo. La narrazione allora è la forma attraverso cui l'uomo perviene alla comprensione della realtà; "la realtà [...] [quindi] è mediata dalle narrazioni di cui [gli individui] sono partecipi, come narratori e come destinatari"<sup>32</sup>.

Si è deciso di indagare l'esperienza di e con la formazione attraverso la forma narrativa non solo per le ragioni fin qui esposte, ma soprattutto perché è possibile rintracciare alcune analogie tra narrazione e formazione che rendono la prima una buona forma per esplorare la seconda.

Sia la narrazione sia la formazione infatti sono caratterizzate dalla presenza delle dimensioni "temporale, relazionale [...] e riflessiva"<sup>33</sup>; ed entrambe assolvono le funzioni referenziale, relazionale, identitaria, testuale, ludica, normativa e, infine, morale, mutate dalla lezione di Propp relativa all'analisi morfologica delle fiabe popolari<sup>34</sup>.

Andando con ordine e analizzando le dimensioni costitutive di narrazione e formazione, si può dire che la narrazione sia essenzialmente l'intreccio di un racconto in uno spazio e in un tempo; un dispiegarsi di vicende, di personaggi, di vissuti, di azioni, di emozioni nell'arco di un tempo che è lo spazio della narrazione. Allo stesso modo, avendo assunto la formazione come dispositivo, la definizione stessa di quest'ultimo ci ricorda che l'educazione e la formazione dispongono un sistema incorporato di procedure che vengono messe in atto perché accada un evento di formazione, e tra queste non mancano le metodologie per l'organizzazione dei tempi e degli spazi<sup>35</sup>.

La dimensione relazionale è presente nella narrazione a due livelli: è una caratteristica del testo narrativo, da momento che la narrazione è una *relazione* dell'esperienza del soggetto in rapporto a qualcuno o qualcosa con cui entra in contatto o che fa parte del suo contesto; è una caratteristica dell'atto di narrare, nel senso che una narrazione nasce come prodotto relazionale: vi è un destinatario del racconto, fosse anche l'autore stesso, a cui è indirizzato il testo e che viene convocato dal narratore come testimone e interlocutore, come portatore di un universo semantico proprio, con cui dialogare<sup>36</sup>.

La formazione come dispositivo si distingue per la presenza della dimensione relazionale dal

---

<sup>26</sup> Cfr. P. Bertolini, *op. cit.*, 1990.

<sup>27</sup> Cfr. M. Weber, *Economia e società, I-II*, Comunità, Milano, 1983.

<sup>28</sup> Cfr. W. R. Fischer, *Human Communication as Narrations: Toward a Philosophy of Reason, Value and Action*, University of South Carolina Press, Columbia (SC), 1987.

<sup>29</sup> Cfr. T. R. Sarbin, *Narrative Psychology*, Praeger Publishers, New York, 1986.

<sup>30</sup> Cfr. C. G. Cortese, *L'organizzazione si racconta*, Guerini, Milano, 1999.

<sup>31</sup> Cfr. D. M. Boje, *Organizational storytelling. The struggles of pre-modern, modern and post-modern organizational learning discourses*, Management Learning, vol. 25, no. 3, 09/1994.

<sup>32</sup> P. Jedlowski, *Prefazione*, in B. Poggio, *op. cit.*, p. 12.

<sup>33</sup> Cfr. B. Poggio, *op. cit.*, p. 56.

<sup>34</sup> Cfr. V. Propp, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 1966.

<sup>35</sup> Cfr. R. Massa, *op. cit.*, 1987, p. 25.

<sup>36</sup> Cfr. J. Bruner, *op. cit.*, p. 18.



momento che è in tale dimensione, intesa come luogo di interazione e come contesto (anche come luogo di costruzione di testi), che si realizzano le azioni educative, nonostante la formazione non possa essere ridotta alle sole dinamiche relazionali che pure persegue e istituisce<sup>37</sup>. Vi sono quindi, sia nella narrazione sia nella formazione, tempi, spazi e corpi.

Infine, la dimensione riflessiva: nella costruzione di una narrazione, il narratore ha la possibilità di vedersi come costruttore di mondi in formato testuale. Che racconti esplicitamente di un evento auto/biografico o racconti di una storia di cui è stato in diversi modi partecipe (da osservatore a protagonista) il suo punto di vista sarà sempre il punto di avvio per la costruzione della trama del racconto. L'opportunità di riflettere, e di riflettersi nella narrazione, sta nel fatto che nella distanza temporale che si frappone tra il vissuto e la sua messa in forma narrativa, si crea lo spazio per la creazione di un'esperienza di conoscenza di sé come narratore e quindi come osservatore della realtà; uno spazio di lettura del racconto che consente all'individuo di divenire interprete di un testo di cui è contemporaneamente autore: egli ha quindi la possibilità di riflettere su di sé e sui suoi modi di dare senso alla realtà, scorgendoli nel suo modo di organizzare il tempo, gli spazi, le relazioni, i pensieri, le azioni nel testo. Un'opportunità di riflessione rivolta verso se stessi come autori di narrazioni si costituisce come potenziale esperienza di scoperta e apprendimento su di sé; la riflessione come opportunità formativa, quindi.

La seconda analogia che connette narrazione e formazione è quella, si è detto poco sopra, rappresentata dalle funzioni che assolvono<sup>38</sup>.

Sia nella narrazione sia per l'esperienza di formazione la prima funzione assoluta è quella referenziale: i racconti innanzitutto hanno un contenuto così come lo ha un evento formativo; cosa sia il contenuto di tale racconto qualifica il significato referenziale attribuito all'evento narrato e accaduto.

La seconda funzione è quella, di nuovo, relazionale: analogamente alla descrizione della dimensione relazionale, sia la narrazione sia la formazione assolvono tale funzione dal momento che entrambe dispongono di un contesto e in tale contesto viene collocata la relazione con l'interlocutore (sia questo appartenente alla coppia narratore-narratario o formatore-formando).

La funzione identitaria caratterizza narrazione e formazione dal momento che la creazione di un testo o la partecipazione a un'esperienza (in questo caso, formativa) convocano il soggetto a posizionarsi, a presentarsi e a essere presente, a partecipare attivamente all'azione, a esprimere la propria soggettività nell'interazione.

Sia narrazione sia formazione sono gli esiti di una progettazione, di una messa in opera e di una scelta di contenuti e di forma per la loro realizzazione: se vi è una struttura per il testo narrativo, allo stesso modo, vi è una struttura, una configurazione che viene messa in pratica sulla base delle opzioni epistemiche che caratterizzano le teorie e le prassi del formatore che dispone l'esperienza di formazione.

La funzione ludica della narrazione corrisponde alla funzione estetica, attribuita nel paragrafo 3.1 del precedente capitolo, alla formazione intesa come dispositivo: infatti, se per "estetica" intendiamo la modalità mediante cui si fa esperienza di un oggetto, allora la dimensione ludica, come "piacere del raccontare"<sup>39</sup> è una delle forme di esperienza possibili, una dimensione estetica che caratterizza la costruzione di narrazioni.

---

<sup>37</sup> Cfr. R. Massa, *op. cit.*, 1987, p. 17.

<sup>38</sup> Cfr. B. Poggio, *op. cit.*, p. 45.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

La narrazione, nel suo assolvimento della funzione normativa, ovvero di esplicitazione se non addirittura di trasmissione di modelli di esperienza, di regole e conoscenze che si auspica che vengano rispettate, imitate e utilizzate<sup>40</sup>, è analoga alla formazione quando questa sia intesa come dispositivo ideologico, ovvero come sistema di trasmissione e di riproduzione socio-culturale intergenerazionale. Obiettivo più proprio della narrazione e della formazione, per come sono intese in questo lavoro, non è quello della trasmissione e della riproduzione di modelli, quanto piuttosto quello di individuare e esplicitare questi ultimi e le loro caratteristiche, al fine di farne oggetto di conoscenza e di formazione, appunto.

Infine, la funzione morale: secondo Propp, la narrazione propone non solo modelli, ma anche una specifica prospettiva morale dalla quale discendono opinioni, valutazioni e modi di essere in relazione del singolo. Analogamente, per l'esperienza formativa, la funzione morale, se per "morale" intendiamo il compendio dei modi di guardare all'altro da sé, che possono essere pensati come modi di essere in relazione, corrisponde al posizionamento, agli atteggiamenti e ai comportamenti messi in atto nel contesto; modi di essere in relazione che connotano la formazione, si diceva nel precedente capitolo, come dispositivo etico.

L'analisi delle analogie strutturali tra formazione e narrazione consente di indicare quest'ultima come metodo per la formazione, inteso nelle diverse declinazioni di testo che racconta, contesto che tiene traccia dell'esperienza, come modo per fare indagine sulla formazione e mezzo per la sua condivisione; la narrazione può allora essere intesa come *medium* della formazione e per la formazione.

Il secondo punto di analisi del rapporto tra formazione e narrazione è quello che si interessa di tale relazione attraverso una ricognizione che esplicita, da un lato, lo stato della riflessione epistemologica su tale tema, e dall'altro, il potenziale costruttivo che la congiunzione e la relazione tra narrazione (come paradigma di costruzione di conoscenze) e formazione comportano come ricaduta positiva sia a livello teoretico sia in termini pratici<sup>41</sup>, per l'ampliamento delle possibilità metodologiche e operative dei professionisti della formazione.

A seguito della perdita dell'egemonia da parte del paradigma nomotetico come approccio alla conoscenza avvenuto nell'ambito delle scienze umane, e quindi delle scienze dell'educazione, la ricerca in tale ambito ha operato una transizione concettuale e metodologica in funzione della quale la conoscenza viene considerata ontologicamente provvisoria e in costante costruzione, con la conseguenza che anche gli approcci di indagine e le pratiche, la teoria e la prassi metodologica, sono cambiati, dando spazio e rilievo ad una concezione processuale della formazione.

La formazione quindi viene intesa come costituita e costituentesi su "processi di pensiero e di elaborazione [progressivi], [...] di apprendimento dall'esperienza come valorizzazione dei contesti e delle situazioni operative all'interno delle quali i soggetti si trovano a costruire il loro rapporto con la realtà"<sup>42</sup>, sia quest'ultima di formazione professionale o già lavorativa in ambito formativo.

Il contributo della prospettiva narrativa alla formazione sta nella possibilità che offre di tenere insieme e far dialogare conoscenza e azione, teoria e prassi, nella dimensione individuale e grupppale, personale e professionale del contesto che contribuisce a costruire.

Un approccio, nell'ambito della formazione, che ricorre alla narrazione come chiave euristica ed ermeneutica richiede infatti la disposizione di spazi di confronto e dialogo concreti, che consentano

---

<sup>40</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>41</sup> C. Kaneklin, G. Scaratti, *op. cit.*, p. XIX.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. IX.

un'indagine profonda degli elementi del contesto, rintracciando e valorizzando le sue caratteristiche di specificità e agevolando i partecipanti nell'acquisizione di una maggiore capacità di collocarsi nei processi di formazione, grazie al portato formativo della riflessione narrativa, idiografica, situata e contestuale, e di costruire un'indagine su di essi, a partire dall'esplorazione delle storie individuali relative ad essi<sup>43</sup>.

La svolta paradigmatica verso una concezione narrativa di approccio alla conoscenza ha comportato, nello specifico contesto delle scienze dell'educazione e della formazione, la transizione verso "un'idea di conoscenza come processo interattivo, conversazionale e negoziale, situato in contesti socio-culturali dati"<sup>44</sup>; la narrazione, in questa ricerca, oltre che forma attraverso cui osservare e presentare l'oggetto di indagine, si attesta allora come prospettiva, "come ottica attraverso cui guardare alla dimensione formativa, nell'intento di gettare nuova luce e di aprire scenari inediti, [...] domande e piste di riflessione"<sup>45</sup>, da un altro vertice di osservazione e interpretazione.

In altre parole, la narrazione contribuisce alla riflessione epistemologica sulla formazione dal momento che, proponendo un approccio diverso alla conoscenza e disponendo condizioni di costruzione e di accesso ad essa diverse, perché situate e focalizzate sulla qualità delle esperienze specifiche e sulla prospettiva dei suoi protagonisti, offre alle scienze dell'educazione l'opportunità di interrogarsi sul senso della formazione e sull'ontologia del suo sapere. È questa una riflessione mediata dalla narrazione, come dispositivo di esplorazione, che apre alla possibilità di ripensare e ridefinire la formazione, di riqualificarla e collocarla in relazione ai diversi contesti, attori, bisogni e necessità a livello individuale e sociale<sup>46</sup>, con la duplice funzione di ampliare lo sguardo su di essa e il portato trasformativo e di apprendimento per coloro che sono coinvolti nel processo.

Nel caso della ricerca-formazione presentata in questo elaborato, la scelta di un approccio narrativo corrisponde ai due ordini di esigenze a cui si è appena accennato: in primo luogo, se l'obiettivo è quello di esplorare la concezione di formazione dei partecipanti all'esperienza laboratoriale, la narrazione consente di istituire uno spazio di riflessione, di dialogo (anche intrasoggettivo oltre che intersoggettivo) caratterizzato dal *focus* sull'elaborazione, da parte dei soggetti coinvolti, delle loro esperienze "per aprire visioni e sguardi, costruire significati"<sup>47</sup>. In secondo luogo, e in conseguenza della creazione di uno spazio di sospensione e di esplorazione, la narrazione consente un ulteriore passaggio nella riflessione sulla formazione: infatti, da un punto di vista epistemologico e metodologico, indica l'opportunità di pensare "coordinate concettuali e spazio-temporali altre, rispetto a quelle abituali, nel modo di concepire e fare la formazione"<sup>48</sup>. Analogamente, in relazione ai suoi attori, la narrazione consente "l'accesso a condizioni di maggiore significato [...], sia rispetto alla propria storia personale e professionale"<sup>49</sup>, sia rispetto all'indicazione di "concreti percorsi di costruzione, realistiche progettualità individuali e collettive"<sup>50</sup>, in una ricomposizione armonica e dialogante "tra teoria e pratica, dichiarato e reale"<sup>51</sup>.

La metafora narrativa implica quindi una svolta in relazione alle prassi metodologiche perché

---

<sup>43</sup> Cfr. *ivi*, p. XI.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. X.

<sup>46</sup> Cfr. *ivi*, p. XII.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. XV.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

chiede di costruire proposte formative di volta in volta mirate a diverse funzioni e finalità, coerentemente con il contesto in cui si sta agendo, al mandato formativo, agli attori coinvolti e all'oggetto di indagine. Questo, a sua volta, consente ai partecipanti di essere attivi costruttori del significato che assume il percorso di ricerca e formazione in cui sono ingaggiati: mettere a tema i propri pensieri sull'oggetto di indagine, dare parola a tali pensieri, raccontare le proprie esperienze, confrontarsi in una dimensione di dialogo con altri partecipanti, dovrebbe auspicabilmente comportare il disvelamento di aspetti originali del sapere e di conoscenza relativi al proprio, all'altrui, ai contesti, agli eventi<sup>52</sup> che consentano la ridefinizione e la riorganizzazione della conoscenza e della relazione che con essa si ha.

Ciò è reso possibile, per tornare alla considerazione iniziale relativa all'analogia strutturale tra narrazione e formazione, dal riconoscimento di istanze eminentemente narrative nella formazione: vi è un vantaggio prospettico per quest'ultima dal momento che la dimensione narrativa favorisce un approccio mirato alle specificità delle esperienze dei soggetti, alle qualità degli eventi che li vedono coinvolti; tale approccio narrativo può sostenere la costruzione di progettualità che si adattano a tali specificità e promuovere una sempre "più articolata capacità di attribuzione e di costruzione di senso e significato agli eventi e alle situazioni"<sup>53</sup>, come qualità caratterizzante l'esperienza di formazione e le figure professionali di questo settore.

1.2 Immagini per narrare, narrare per immagini. Il contributo delle metodologie visuali per narrare la *visione* della realtà.

*Cappuccetto Rosso: Ma nonna, che occhi grandi che hai!*  
*Lupo: È per vederti meglio, tesoro mio!*  
Fratelli Grimm – *Cappuccetto Rosso*

In questa sezione ricorro all'aiuto di una storia popolare, citando in particolare un breve brano dalla celeberrima conversazione tra la protagonista della fiaba omonima, Cappuccetto Rosso, e il lupo, il quale, indossati i panni della nonna della bambina, risponde (creando un *climax* di tensione per il lettore) a tutte le domande che Cappuccetto Rosso gli pone in relazione alle sue caratteristiche fisiche, che le appaiono differenti rispetto al solito aspetto della nonna, prima di farne una vittima della sua voracità.

Ho scelto il riferimento agli "occhi grandi" coerentemente con l'oggetto di questo paragrafo, ovvero le metodologie visuali, introducendole quindi con una metonimia (occhio-vista); ho scelto un brano di una fiaba per ribadire il riferimento alla dimensione narrativa come contesto di utilizzo di tali metodologie e strumenti.

Vi è una terza ragione per cui ho scelto questa fiaba ad introduzione del paragrafo: questa permette di mostrare l'intrinseca visualità della narrazione e, conseguentemente, di mostrare come la narrazione interpellì il narratario ad immaginare cosa il testo sta raccontando. Questa ultima affermazione è facilmente verificabile se si prova a riraccontare la scena narrata poco sopra, specificando dettagli che non sono stati forniti precedentemente: se si legge o si ascolta questo brano e viene poi chiesto al lettore o uditore di descrivere la camera da letto e gli indumenti del

---

<sup>52</sup> Cfr. *ivi*.

<sup>53</sup> *Ivi*, p. XIX.

lupo-nonna, il copricapo della protagonista, le fattezze di entrambi, parteciperemmo alla presentazione di immagini, di visioni, della fiaba diverse e tutte nate dallo stesso stimolo narrativo. Questo semplice esperimento permette di sottolineare quanto detto sopra: una narrazione si accompagna a una tacita, implicita visione, a una versione per immagini di essa, e il narratario ne è co-autore.

Il legame tra narrazione e immagine/immaginazione, tra storia e visione, trova conferma anche nell'analisi della relazione che connette, in greco antico, la parola "storia" e il verbo "guardare, vedere" (come si è detto già precedentemente nel capitolo 3): entrambi condividono la radice etimologica della parola "vista", che connota il sostantivo come "storia, narrazione che testimonia", perché nasce dall'aver visto, e il verbo come gesto del guardare che, se realizzato, diventa l'azione che dà origine alla conoscenza: infatti, la forma passata, all'aoristo, del verbo "vedere/io vedo", in greco, si traduce "io so" dato che, o poiché, "io ho visto").

Le brevi analisi finora presentate, a sostegno del legame tra narrazione e immagini, sono ragioni di tipo etimologico, epistemologico e metodologico; non meno importanti, vi sono considerazioni, che verranno presentate di seguito, di ordine culturale e sociologico, che sottolineano e evidenziano il riferimento e il ricorso alla dimensione visiva e visuale nella costruzione della conoscenza da parte della comunità scientifica in epoca contemporanea<sup>54</sup>.

La nozione di "cultura" e il suo contributo alla costruzione della conoscenza si coniuga con la nozione di "narrazione" e di approccio narrativo alla conoscenza dal momento che esse sono entrambe costruite in un contesto, all'interno di una dimensione relazionale, interattiva, che necessita dell'attribuzione di significati alla realtà e della loro condivisione e negoziazione intersoggettiva. Alternativamente, si potrebbe dire che entrambe si riferiscono a un testo, nato in un contesto di interazione tra soggetti, e che esiste poiché costruito, compreso e negoziato in tale contesto; testo che si dà come prodotto culturale e narrativo e come traccia del processo di costruzione, mediazione e negoziazione di significati condivisi in un dato contesto di realtà. La svolta narrativa nella ricerca scientifica ha cioè comportato una ridefinizione della concezione di "cultura", intendendola come testo i cui contenuti nascono dalla negoziazione intersoggettiva tra i diversi livelli (dal macro al micro) di interazione sociale; come narrazione collettivamente e socialmente costruita di un oggetto di conoscenza, tradotto in oggetto culturale condiviso<sup>55</sup>.

La condivisione sociale di un oggetto culturale, costruito nell'interazione tra soggetti e realtà, a sua volta comporta una seconda costruzione: la cultura infatti diviene un mezzo di generazione di narrazioni, ma ancora prima di visioni, prospettive sulla realtà, e contribuisce quindi a informarla.

Si crea allora un meccanismo circolare tra realtà, cultura e narrazione: queste si generano reciprocamente e ricorsivamente, attraverso la dinamica di interazione tra soggetti e contesto; il contesto è la realtà in cui si costruisce il testo che la narra per coloro che vi interagiscono, e la narrazione collettiva diventa lo sfondo culturale che informa la realtà, ovvero il contesto di vita dei soggetti; tale contesto, generato culturalmente, diviene oggetto della narrazione che costruisce la realtà esperita e raccontata dagli individui e così, ricorsivamente, parafrasando Bruner, si crea una dinamica di "costruzione narrativa della realtà", ovvero si genera il contesto culturale nel quale le persone vivono e interagiscono e danno senso, attraverso la sua narrazione, alla realtà.

---

<sup>54</sup> Cfr. G. Rose, *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, Sage, London, 2001, p. 5.

<sup>55</sup> Cfr. J. Bruner, *La costruzione narrativa della "realtà"*, in D. N. Stern, M. Ammaniti, (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Editore Laterza, Roma-Bari, 1997.

Analogamente a quanto detto in riferimento alla comune radice etimologica greca tra narrazione e vista, che le intende fonti omologhe per la costruzione di conoscenza, Chris Jenks parla del legame che connette il sapere con il vedere, intendendo che le moderne forme della conoscenza siano correlate a, se non dipendenti da, un regime scopico, considerando tale legame e tale struttura fondanti per la costruzione del mondo contemporaneo in termini di “fenomeno della visione” (*a seen phenomenon*)<sup>56</sup>. Afferma infatti l'autore che

“nella nostra esperienza quotidiana noi ci impegniamo a mantenere intrecciati i domini del ‘visto’ e del ‘conosciuto’ nelle conversazioni, attraverso il ricorso alla comune espressione linguistica ‘vedi?’ o ‘vedi cosa voglio dire?’ [in italiano, tali espressioni qui tradotte letteralmente, vengono infatti restituite come ‘capisci?’ e ‘capisci cosa intendo?’] inserita alla fine di un enunciato che sembra necessitare di conferma o, quando si chiedi l'altrui opinione, utilizzata per indagare la prospettiva degli altri, la loro visione”<sup>57</sup>.

Il regime scopico di cui parla Jenks può essere inteso come la dimensione culturale che dà forma alla conoscenza degli individui, così come nella ricerca scientifica si è attestato un crescente avvicinamento e interesse alla conoscenza non più solo intesa come contenuto, ma come legame tra forma e contenuto, costruito attraverso il processo di mediazione reso possibile dalla cultura e dalle indicazioni che questa fornisce sulle pratiche culturali attuabili e che sono attuate.

Ciò significa che la cultura non è intesa come una collezione di prodotti, ma come un processo dinamico di scambio e negoziazione di significati tra i membri della società: la cultura allora non è solo determinante il regime scopico degli individui, ma allo stesso tempo dipende da questi ultimi per l'interpretazione e la costruzione dei significati attribuiti a ciò che si vede, di cui si fa veicolo per fare e dare senso alla realtà<sup>58</sup>.

Quando si parla di visione che il soggetto ha a proposito della realtà, è necessario intendere “visione” non come funzione fisiologica legata all'atto del vedere (prodotto della vista), ma, come suggerisce Rose, è opportuno considerare tale termine come *visuality*, ovvero il modo in cui viene costruita la visione in diverse forme; quello che precedentemente è stato indicato come regime scopico, ovvero “il modo in cui vediamo, il modo di cui siamo capaci, il modo in cui ci è permesso vedere e i modi in cui consideriamo questa prospettiva del ‘vedere’ e del ‘non vedere’”<sup>59</sup>.

Quando, in questa ricerca, ci si riferisce al termine visione, esso va inteso nella sopracitata accezione di *visuality* proposta da Rose e Hall.

Un'altra considerazione, che qui ha valore di digressione, che mi sembra utile accennare seppure brevemente è quella relativa alla dimensione visiva come forma, codice di narrazione e comunicazione che, per primo, ha dato forma alle narrazioni nella storia dell'essere umano: sia filogeneticamente sia ontologicamente l'atto di vedere e di illustrare per immagini (formato visivo-pittorico) precede la comprensione e la produzione di narrazioni in formato grafico scritto. Quindi non solo la cultura di una società determina le forme del suo vedere e del suo interpretare, delle sue visioni quindi, ma è anche testimone della presenza di una dimensione pre-grafica, che precede la

---

<sup>56</sup> Cfr. C. Jenks, *The centrality of the eye in Western culture*, in C. Jenks, (ed.), *Visual culture*, Routledge, London, 1995, pp. 1, 2.

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 3, traduzione mia.

<sup>58</sup> Cfr. S. Hall, *Introduction*, in S. Hall, (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, Sage, London, 1997, p. 2.

<sup>59</sup> H. Foster, *Preface*, in H. Foster, (ed.), *Vision and Visuality*, Bay Press, Seattle, 1988, p. IX, traduzione mia.

produzione scritta di significati attribuiti alla realtà e che, nelle ultime tre decadi della storia umana ha visto incrementare l'interesse ad essa rivolto da parte della società (almeno occidentale). Più che di un incremento di interesse verso tale forma di costruzione della realtà, sarebbe più corretto dire che è avvenuta una riscoperta della dimensione visuale nella creazione di sapere, in concomitanza con l'incremento della diffusione di immagini e di tecnologie per la loro produzione e riproduzione in epoca contemporanea: la società (occidentale, ripeto) si è re-immersa in un mondo visuale, e il regime culturale che la informa è di tipo scopico<sup>60</sup>.

La costruzione e la diffusione di conoscenza in un contesto culturale e sociale siffatto, che veicola cioè i contenuti del sapere attraverso un canale e un formato di tipo visivo, comporta la diffusione di un conseguente atteggiamento verso gli oggetti di conoscenza e l'approccio verso di essi.

In primo luogo, il codice visivo apporta informazioni qualitativamente diverse da quelle ottenute attraverso il codice verbale (scritto o orale), dà luogo a orizzonti conoscitivi e narrazioni differenti: "il linguaggio visuale"<sup>61</sup> può cioè apportare, sollecitare e suggerire nuove interpretazioni e nuovi significati a supporto del sapere codificato verbalmente, dal momento che la qualità dell'immagine è costitutivamente ambigua e polisemica e consente la costruzione di significati in modi e direzioni che non sono realizzabili con le parole<sup>62</sup>. Per quanto parole (scritte) e immagini siano oggetti che vengono processati percettivamente attraverso la vista, l'atto di decodifica è cognitivamente ed emotivamente diverso, coerentemente con la differente natura di contenuto e forma compositiva: il codice verbale, lineare, richiede infatti il riconoscimento sequenziale (automatizzato grazie alla pratica) di singoli grafemi e la loro composizione successiva in sillabe, parole, frasi; l'immagine è disposta non linearmente, impegna il fruitore (il suo lettore) in un compito di decodifica della sua composizione che interessa l'analisi di forme, colori, relazioni spaziali, in un compito di ricomposizione di un *unicum* dotato di senso, di un percetto complesso la cui analisi e scomposizione è attuata a un livello non cosciente, ma concorre alla costruzione di significati che dipendono dalla specifica relazione tra l'immagine e il suo fruitore, laddove invece la decodifica di parole scritte determina un certo grado di consenso tra i diversi lettori (per il consenso raggiungibile rispetto alla sua codifica "fisica"). Per dirla con altre parole, la forma grafica con cui una parola è presentata non cambia il suo significato, mentre la forma visiva con cui un oggetto viene presentato informa le possibilità di attribuzione di significati a quest'ultimo. Le immagini hanno un'ambiguità residuale che diventa lo spazio per la costruzione di interpretazioni multiple su di essa<sup>63</sup>, di relazioni con i diversi fruitori e di risignificazioni successive, dipendenti sia dalla natura complessa dell'immagine sia dall'incontro con il mondo-di-significati che ogni fruitore è. Come sottolinea Gardner a proposito della percezione del reale e della relazione con esso,

è fuorviante parlare del mondo così com'è, o persino di un solo mondo. È più sensato pensare a differenti versioni del mondo di cui gli individui possono fare esperienza, a varie rappresentazioni della realtà che possono essere presentate in formato verbale, con immagini,

---

<sup>60</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*, Sage, London, 2010, p. 123.

<sup>61</sup> J. Norris, *Collage*, in L. M. Given (ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, vol. 1, Sage, Thousand Oaks, 2008, pp. 94-7.

<sup>62</sup> Cfr. D. Burns, *Whole system action research in complex governance settings. Keynote address at the 10<sup>th</sup> World Congress of Participatory Action Research*, Pretoria, 2003, p. 9.

<sup>63</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, S. Allnutt, L. Furlini, N. Kronish, P. Markus, M. Steward, *Collage as inquiry: Sensing doing, and knowing in qualitative research. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, 2005.

diagrammi, proposizioni logiche o anche composizioni musicali. Ognuno di questi sistemi simbolici cattura differenti qualità di informazioni e quindi presenta e offre differenti versioni della realtà. Tutto ciò che abbiamo, in realtà, sono queste versioni: solo attraverso di esse abbiamo accesso a quello che noi chiamiamo *naturalmente* ‘nostro mondo’<sup>64</sup>.

L'autore sottolinea in questo passaggio due elementi importanti: in primo luogo, che la nostra idea e conoscenza del mondo non è naturale, ma culturalmente costruita da pratiche; secondariamente, i prodotti culturali della società in cui viviamo veicolano, attraverso diverse forme, differenti prospettive sulla realtà; in terzo luogo, quello che noi sappiamo della realtà corrisponde alla versione che noi costruiamo di essa a partire da cosa e come vediamo, da ciò con cui entriamo in relazione, ovvero con quali sguardi ci relazioniamo alla realtà, o per meglio dire, con la versione di realtà offertaci dalla versione culturale di essa che incontriamo.

La conoscenza che l'individuo può costruire dipende allora dall'incontro tra il suo mondo di relazionarsi con la realtà e le forme con cui questa gli si presenta (o gli viene presentata).

Non è obiettivo di questo elaborato interrogare ed esplorare criticamente le conseguenze politiche di una costruzione della realtà culturalmente mediata dalle immagini offerte agli individui; ciò che si vuole sottolineare qui è che le immagini non sono mai neutre o innocenti<sup>65</sup> e che i significati attribuiti alle immagini sono costruiti attraverso le differenti concezioni, percezioni e conoscenze che il fruitore ha a disposizione come mezzi per la loro interpretazione.

Il riconoscimento di questa non neutralità delle immagini e della non naturalezza della loro ricezione, della funzione di mediazione data dalla loro forma e dalla loro complessità compositiva ha portato anche la comunità scientifica, oltre la svolta narrativa e interpretativa già avvenuta a partire dal contributo della prospettiva fenomenologica, alla nozione di “comprensione mediata e molteplicità delle interpretazioni”<sup>66</sup> nella teorizzazione e nelle pratiche di ricerca qualitativa.

Come si è detto più sopra, dagli anni Ottanta ad oggi vi è stato un sempre crescente ricorso alle metodologie visuali nel contesto della ricerca scientifica: in un mondo vieppiù raccontato, mediato e culturalmente costruito attraverso le immagini, e a causa dell'insoddisfazione per le forme tradizionali di esplorazione e di rappresentazione degli oggetti di indagine<sup>67</sup>, l'attenzione si è volta verso l'impiego di *media* visivi nell'approccio della ricerca scientifica. Due sono le ragioni per il loro impiego: l'immagine come oggetto di ricerca (sia questa pittorica, fotografica, audiovisiva ecc.) è in grado di concettualizzare dimensioni della comprensione che attraverso altri canali potrebbero rimanere non viste e quindi non esplorate; in secondo luogo, come *medium* può facilitare e supportare il pensiero, la scrittura e la condivisione delle riflessioni da essa elicitate, oltre che consentire la presentazione del pensiero in una forma altra, concretamente tangibile e visibile, diversamente rappresentata e spazialmente organizzata, grazie alla specificità della sua forma<sup>68</sup>. Il ricorso alle immagini in ricerca affronta la questione della relazione tra contenuto e forma della conoscenza: l'immagine non è veicolo neutro di un contenuto, ma la sua forma dispone le possibilità della conoscenza costruibile a partire dal suo impiego; la forma del *medium* (vincolo) offre un certo tipo di conoscenza (possibilità) dalle cui forme dipende e origina. La forma di un oggetto di indagine è il contenuto di conoscenza ad esso relativo a cui possiamo accedere; la sua

---

<sup>64</sup> H. Gardner, *Gifted world makers. Psychology Today*, Settembre, 1980, p. 92, traduzione e corsivo miei.

<sup>65</sup> Cfr. G. Rose, *op. cit.*, p. 32.

<sup>66</sup> R. Siegesmund, *Visual Research*, in L. M. Given, *op. cit.*, p. 940.

<sup>67</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 102.

<sup>68</sup> Cfr. *ivi*, p. 103.



peculiarità sta nell'opportunità che offre di provocare risposte fisiologicamente connotate, che coinvolgono il soggetto non solo a livello cognitivo, ma anche emotivo, affettivo: la relazione con l'immagine genera ricezione, interpretazione e attribuzione di senso a partire dall'esperienza fisica con e di essa; per questo motivo la narrazione di questa esperienza e la conoscenza che da questa nasce si può definire una *embodied narrative*<sup>69</sup>, una narrazione che parte dal cuore e va alla mente<sup>70</sup> e che consente di “rivedere, riposizionare [e riposizionarsi] e creare connessioni *de novo*”<sup>71</sup>, dal momento che, a differenza del formato verbale, non è organizzata in forma lineare e le relazioni tra le sue parti non solo di giustapposizione e di differenza<sup>72</sup>, ma introduce la dimensione dell'analogia e della metonimia. L'immagine è cioè metafora di altro da sé a cui allude e che consente di svelare al suo interprete il mondo-di-significati che comporta nella relazione con essa; l'immagine come metafora ci svela a noi stessi e all'altro, in quanto traduce per noi e per quest'ultimo, nella condivisione narrativa della realtà che “vediamo” rappresentata in tale immagine, il nostro mondo-di-significati, il nostro modo di relazionarci con l'altro da sé, la nostra epistemologia della realtà e quindi il nostro modo di costruire le conoscenze.

In questa ricerca si è scelto di utilizzare le immagini (nei diversi formati che verranno approfonditi successivamente) nelle due declinazioni sopra esposte: come *medium* di elicitazione e costruzione di conoscenze (proposto ai soggetti e/o da loro scelto) e come forma data alle narrazioni prodotte dai partecipanti stessi; in entrambi i casi il ricorso all'immagine come *medium* e come testo ha avuto la funzione di sostenere il processo di narrazione da parte dei singoli partecipanti riguardante la loro esperienza con la formazione, in qualità di futuri educatori in formazione che analizzano auto/biograficamente tale esperienza mediante il supporto di *media* visivi, per farne oggetto di conoscenza e di apprendimento.

Le immagini sono quindi qui intese e utilizzate come strumenti epistemologici adatti all'esplorazione delle prospettive dei soggetti, in quanto capaci di ingaggiare in una esplorazione e in una riflessione che li coinvolge non solo come ricettori cognitivi, ma come attori, attivi costruttori di significati, a cui viene chiesto di posizionarsi consapevolmente e responsabilmente (nell'accezione dell'avverbio che si riferisce all'atto di dare risposta) nella relazione con l'oggetto di indagine; come autori di una narrazione, che è ricerca che mira all'ampliamento della loro prospettiva su di sé in relazione alla formazione, e che auspica la realizzazione di un percorso esperienziale che realizzi apprendimenti nati dalla trasformazione dello sguardo. Come sottolinea Berger, l'essere umano non vede semplicemente, ma ha invece diversi modi di vedere, e mezzi attraverso cui farlo (l'autore utilizza l'espressione *ways of seeing* che traduco nella duplice accezione di modo e mezzo, quindi di *metodo*); questo perché “noi non guardiamo mai (a) una cosa sola; consideriamo sempre la relazione esistente tra le cose e noi stessi”<sup>73</sup>. Il ricorso alle immagini, in questo percorso di indagine e ricerca, ha lo scopo infatti di intrecciare il potenziale formativo di disvelamento, riconosciuto agli strumenti che usano il codice visivo, alle storie di formazione e riguardanti la formazione dei partecipanti al laboratorio per la costruzione di narrazioni che siano traccia dell'esperienza e fonte per la costruzione di conoscenze relative all'oggetto di indagine

---

<sup>69</sup> Cfr. A. Cunliffe, C. Coupland, *From hero to villain to hero: Making experience sensible through embodied narrative sensemaking*, Human Relations, Gennaio 2012, vol. 65, n. 1, pp. 63-88.

<sup>70</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 104.

<sup>71</sup> C. A. Mullen, *Carousel: A metaphor for spinning inquiry in prison and education*, in C. T. P. Diamond, C. A. Mullen (eds.), *The postmodern educator: Arts-based inquiries in teacher development*, Peter Lang, New York, 1999, p. 292, (traduzione mia).

<sup>72</sup> Cfr. L. Rainey, *Taking dictation: Collage, poetics, pathology, and politics*, *Modernism/modernity*, 5(2), 1998, p. 124.

<sup>73</sup> J. Berger, *Ways of Seeing*, British Broadcasting Association and Penguin, 1972, p. 9, traduzione mia.

(formazione) e alle relazioni che i partecipanti hanno con esso.

## 2. Note a margine della mappa. Riflessioni sul processo per comporre una metodologia.

Nei precedenti paragrafi sono stati presentati i vincoli relativi alla forma e al contenuto (tra loro reciprocamente informantisi) delle conoscenze costruibili in questo percorso: la narrazione come forma del contenuto e le immagini come formato estetico che supporta la creazione delle narrazioni. Si intende ora riflettere sui vincoli che riguardano il laboratorio come metodo per tale costruzione di conoscenze sulla formazione. Innanzitutto la dimensione laboratoriale è quella scelta come condizione metodologica per disporre il processo, dei suoi tempi, degli spazi e delle attività di ogni partecipante alla ricerca-formazione qui presentata.

Il laboratorio è dunque una struttura regolatrice: un dispositivo, si è detto sopra. Il laboratorio è stato indicato nei capitoli precedenti anche come teatro dell'esperienza e, sulla scorta di questa metafora, di seguito si presenteranno i tre elementi essenziali alla realizzazione di una rappresentazione teatrale (che qui corrisponde all'esperienza di ricerca-formazione) come vincoli processuali e procedurali con cui i partecipanti si confrontano nel percorso esperienziale: la regia, il progetto e il *set*.

In primo luogo, la metafora della regia come esercizio della funzione di conduzione, orchestrazione, coordinamento, accompagnamento e sostegno del processo di realizzazione dell'esperienza. Il regista è dunque quella figura che ha il compito di tenere insieme e con-tenere il processo, oltretutto meditarlo, idearlo e disporre le condizioni per avviarlo e farlo procedere.

Ciò significa che il regista progetta un percorso di formazione, nel difficile equilibrio di cura e potere che connota l'atto di governare, nel senso etimologico di dare indicazioni per "la rotta da seguire, per la navigazione"<sup>74</sup> potenzialmente danneggiato dai rischi di una azione agita affidandosi alla sola tecnica senza una sufficiente riflessione su di sé come attore e conduttore, responsabile e ideatore dell'azione educativa<sup>75</sup> e come soggetto che intenziona i propri pensieri e le proprie azioni in funzione del significato che attribuisce alla teoresi pedagogica e alle prassi educative. Se questa è la lezione della fenomenologia, l'influenza del pensiero strutturalista nell'approccio clinico alla formazione proposto da Riccardo Massa ci impone di osservare che non tutto è governabile dall'educatore, ma che bisogna considerare che la messa in atto del suo progetto ha luogo in uno spazio specifico, che vi è una messa in scena (rimanendo nella metafora teatrale), in cui formatore e formando si incontrano<sup>76</sup> a partire da ciò che comportano sul *set* e, attraverso l'esperienza concreta dell'attraversamento di un percorso e di eventi, ogni individuo qualificherà l'accadere come educativo in funzione del senso che ad esso avrà attribuito. Ciò significa che il *focus* della riflessione pedagogica e della progettazione educativa deve illuminare non solo il regista come soggetto unico che dispone, ma anche che l'educazione è in sé un'istanza epistemologica, metodologia e procedurale che struttura l'evento come formativo, che è disposta da un

---

<sup>74</sup> Dal latino *gubernator* indica il pilota di una nave e per senso traslato il governatore e colui che amministra (si cfr. <http://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?lemma=GUBERNATOR100>); gli corrisponde in greco antico il sostantivo *kybernetes*, ovvero colui che dirige una nave, associato poi al termine governatore, che si è connotato in seguito nell'accezione moderna di amministratore (non legato al governo del timone – *guber/kyber* (si cfr. <https://www.tekna.com/greek-dictionary/kybernetes>)).

<sup>75</sup> Cfr. J. Orsenigo, *Intenzionalità, progetto e dispositivi pedagogici. Disporre dei dispositivi o essere disposti da essi?*, in F. Cappa, (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 178-9.

<sup>76</sup> Cfr. *ivi*, p. 180.

architetto/regista e che, al contempo, dispone di lui come ingranaggio, congegno per la realizzazione dell'evento stesso. Non si sta affermando che, poiché il regista è abitato da una struttura organizzatrice e ne è disposto, egli non abbia potere su e in essa: di nuovo, la lezione strutturalista si fa complemento della prospettiva fenomenologica<sup>77</sup>, allargando la possibilità di coscientizzazione del formatore, includendo nella sua riflessione sulle proprie pratiche educative la dimensione a lui sovraordinata del dispositivo di potere che lo governa come professionista di una pratica di formazione (finanche di con-formazione) sociale e che, pertanto, lo convoca all'azione responsabile nei confronti della società che rappresenta e nei confronti dei soggetti di cui “si occupa” (nel senso di “si prende cura”).

Proprio perché l'educatore, metaforicamente regista, è in questa posizione di mezzo, tra vincolo e possibilità, tra essere disposto e disporre del *set*, la sua prassi educante deve essere informata dalla consapevolezza di quanto sia effettivamente in suo *potere*: quanto sia di fatto sotto il suo *governo*.

Ancora, il regista diventa metafora potente del “pedagogista che progetta, coordina, ordisce” la costruzione del gruppo di attori-soggetti in formazione<sup>78</sup>, con i quali com-plotta.

In questo caso, “complottare” si declina in molteplici sensi: il sostantivo *plot* (di cui si compone il verbo) si offre come connettore semantico tra la co-costruzione di trama (com-plottare come “intrecciare la trama insieme all'altro”)<sup>79</sup> e la tessitura di una rete (progetto ed azione educativa) che congiunge e collega i partecipanti e li co-involge, li avvolge, nel tessuto progettuale che l'educatore ha ordi(na)to per loro. Si pensi al verbo “connettere”: di nuovo emerge la dimensione del congiungere (con) e della tessitura di una rete (*net*, in inglese) come “forza dinamica che dà forma”<sup>80</sup> all'evento e ne determina il senso.

In ultimo, funzione e esito emergente della conduzione registica dell'educatore, che progetta e dispone le condizioni perché un evento formativo accada, del suo complottare, come fare trama e connessioni, è quella del coniugare<sup>81</sup>: conciliare il progetto con il contesto, con gli elementi materiali che si danno in esso e con le specificità dei soggetti in formazione (caratteristiche, bisogni, desideri, ecc.) e con le finalità formative che hanno dato avvio alla progettazione stessa. Il regista dirige allora gli attori in un *set*, organizza spazi, tempi, corpi e simboli; vigila sul dispositivo di cui è costruttore e interprete, rispettando regole, ipotizzando imprevisti e “cambi di rotte”, e valorizzandone anche la trasgressione come contraltare che ribadisce la necessità e la presenza di regole di percorso<sup>82</sup> e si offre come spazio di riflessione ulteriore nato nel confronto tra queste due facce complementari che danno forma al processo.

La *coniugazione* dei verbi, non a caso, introduce la dimensione della possibilità e dell'ipotesi nel discorso e nella narrazione<sup>83</sup>; implica, nel caso della progettazione educativa, “una tentatività e una inventività finalizzate [a una progettazione fruttuosa e] ad una riuscita”<sup>84</sup> che confronta sempre il qui ed ora di un contesto e di un progetto con la prassi educante di cui il formatore è portatore e attore, che consente di valutare il percorso in termini di formatività e di progettazione di interventi e

---

<sup>77</sup> Cfr. R. Massa, *I miei mentori*, in P. Mottana, (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna, 1996.

<sup>78</sup> Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 34.

<sup>79</sup> Cfr. E. Mancino, *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009.

<sup>80</sup> P. Brooks, *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Einaudi, Torino, 1995, p. 15.

<sup>81</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, 2000, p. 148.

<sup>82</sup> Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, (a cura di), *op. cit.*, p. 73.

<sup>83</sup> Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003.

<sup>84</sup> F. Antonacci, F. Cappa, (a cura di), *op. cit.*, p. 43.

modifiche *in itinere* e *post*, per “produrre situazioni e modi efficienti”<sup>85</sup> di azione educativa.

Nel caso della ricerca qui presentata, la riflessione di secondo livello che il laboratorio come dispositivo intende avviare al fine di consentire l’elaborazione, la comprensione e la trasformazione dei significati che la formazione assume nell’esperienza dei partecipanti, futuri educatori, è il vincolo alle condizioni materiali di realizzazione dell’evento di formazione. Il laboratorio è lo spazio predisposto dalla conduttrice, regista, per poter mettere in metafora l’educazione e la formazione al fine “di accedere a quel piano di consapevolezza dei propri pregiudizi e delle proprie rappresentazioni [...] [che consente] un passo avanti nell’interpretazione di quello che guida le nostre scelte e condiziona le nostre relazioni nelle diverse situazioni, professionali ed esistenziali”<sup>86</sup> di formazione. Il progetto formativo che ha dato l’avvio all’ideazione e realizzazione del laboratorio, infatti, si fonda sulla convinzione epistemologica che sia possibile contribuire alla costruzione di una professionalità più consapevole e responsabile attraverso la rielaborazione dei propri stili di pensiero, di relazione, cognitivi e affettivi insieme quindi, delle proprie convinzioni e dei propri assetti riguardanti la professione, all’interno di uno spazio protetto e sospeso<sup>87</sup>, di formazione *alla seconda*: di formazione, di apprendimento, a partire dalla formazione come oggetto di riflessione e di indagine.

Per ottenere ciò, l’educatore ha il difficile compito di porsi in maniera aperta e disponibile nel contesto e, allo stesso tempo, come solido e consapevole portatore e interprete di una tecnica, di una disciplina; in altre parole, di “un suo metodo e un suo *setting*”<sup>88</sup>, perché grazie a questi è possibile realizzare il contesto di contenimento e di protezione nel quale ogni soggetto sia disposto a essere accompagnato in formazione, ovvero mostri la volontà paradossale di essere agente, attore, rendendosi docile, educabile, passivo per la realizzazione di un partitura attiva<sup>89</sup> della sua formazione.

Il fare educazione si caratterizza come l’azione pedagogica che produce “un campo culturale, simbolico e materiale [...] affinché l’educando sperimenti e impari qualcosa che gli serva nella vita”; il pedagogista che la realizza ha una sua progettualità e una sua intenzionalità (individualmente e socialmente determinata) attraverso le quali si occupa dell’intera esperienza dei soggetti, cosicché la strutturazione del dispositivo di cui è costruttore e veicolo sia “campo di esperienza e di interpretazione”<sup>90</sup>, “di esplorazione e di rielaborazione del mondo della vita”<sup>91</sup> di cui il mondo della formazione è regione ontologica specifica e metafora a un tempo.

In questa esperienza pensata, progettata e studiata, educatore ed educandi non costruiscono nella spontaneità, bensì costruiscono nella finzionalità della metafora teatrale, nella sospensione della dimensione laboratoriale, un’esperienza autenticamente educativa proprio perché si dà nella concretezza dell’accadere e perché ha ricadute formative reali e spendibili nella vita diffusa; ed è educativamente autentica perché fondata sulla riflessione e costruzione di regole di progettazione e sulla consapevolezza della necessità di queste perché il dispositivo (laboratorio) allestisca le condizioni perché un evento educativo accada. Ciò comporta per il regista-educatore-formatore la necessità di mettere a tema e rendere ragione delle caratteristiche della sua progettualità e delle

---

<sup>85</sup> J. Orsenigo, *op. cit.*, p. 185.

<sup>86</sup> F. Antonacci, F. Cappa, (a cura di), *op. cit.*, pp. 139-40.

<sup>87</sup> Cfr. *ivi*, p. 139.

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 63 (corsivo mio).

<sup>89</sup> Cfr. *ivi*, p. 64.

<sup>90</sup> M. Palma, (a cura di), *L’educazione come dispositivo. Dispensa del Corso di Pedagogia Generale, Prof.ssa Anna Rezzara*, Pgreco, Milano, 2009, p. 84.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

progettazioni che ne derivano. Nel caso di questa ricerca, l'intera sezione centrale dell'elaborato si attesta come livello meta-metodologico e meta-progettuale, nel senso che l'esplicitazione della mia posizione auto/biografica, teoretica, epistemologica e metodologica corrisponde alla mia intenzione di rispettare, primo fra tutti e rappresentativo di tutti, il criterio di trasparenza del fare ricerca, rendendone visibili i passaggi di riflessione teorica e prassica che hanno dato origine al progetto laboratoriale di ricerca-formazione, così che i vincoli inseriti nel percorso, riflettuti e non agiti, siano forieri di possibilità per i partecipanti; l'assenza di tale tematizzazione diventerebbe invece un elemento di disturbo non visibile eppure agente, "subito più che controllato dall'educatore"<sup>92</sup>.

Si sostiene quindi la necessità di una progettazione che rivolge l'attenzione ai contenuti dell'esperienza educativa (compresi gli oggetti di conoscenza *foci* dell'esperienza di ricerca) e alle relazioni che in essa si intessono; non è sufficiente però per una progettazione meditata (ed efficace) limitarsi a questi due aspetti, che sono compresi in essa, ma non coincidono con tutta la sua complessità.

Certamente è necessario un atteggiamento responsabile e di cura nella delicata dinamica di costruzione del rapporto tra tutti i partecipanti all'esperienza educativa; è questo un desiderio (ambizioso e utopico) di pervenire a una "matematica"<sup>93</sup> della relazione tra educatore ed educando, che, come detto sopra, non si risolve nella spontaneità e nella buona fede, ma in una consapevole riflessione di tipo epistemologico ed etico che faccia da monitoraggio, da principio e nello svolgersi delle attività.

Il campo di ricerca, di riflessione, di progettazione e di intervento dell'educatore però non coincide con l'oggetto di ricerca, con il luogo della ricerca o con i soggetti partecipanti: il suo campo di indagine e di azione è la struttura che sottende e realizza l'esperienza, che ha un oggetto di indagine, una materialità e individui coinvolti in essa<sup>94</sup>. Il suo oggetto di indagine è l'esperienza di (ricerca-)formazione.

Per questo motivo, il secondo punto di interesse di questo paragrafo, dopo l'interesse per la figura del regista come metafora del conduttore dell'esperienza-educatore (e qui, in particolare, anche partecipante all'esperienza in qualità di ricercatrice) è rivolto alla progettazione e in particolare alla dimensione del *set(ting)*.

Di nuovo la metafora del teatro consente di mettere in luce le caratteristiche a cui è necessario prestare attenzione quando si progetti un'azione educativa; tali caratteristiche, *mutatis mutandis*, si offrono come importanti spunti di riflessione anche per chi fa ricerca in educazione attraverso la costruzione di percorsi esperienziali di ricerca-formazione, per esplicitare/si la propria posizione epistemologica e metodologica e per sottolineare (felicitemente) un punto di contatto tra la ricerca e la teoresi pedagogica e la prassi educativa - la pedagogia è un sapere di casi, che nasce dalla pratica, ci ricorda Mortari.

Quattro sono gli elementi che vengono qui messi a tema per connettere, congiungere (e quindi dare possibilità) teatro, accadere educativo e prassi di ricerca: il carattere tecnico, il pubblico, le regole e la partitura psico-corporale.

Il regista, l'attore, l'educatore, il ricercatore competente fondano le proprie pratiche sulla conoscenza e la competenza teorica e sul campo. Conoscere il *set(ting)* e le regole che lo

---

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>93</sup> Si intenda per "matematica" la scienza dell'apprendere, ricordando il significato della radice etimologica del verbo greco da cui il sostantivo deriva: si veda dizionario <http://www.grecoantico.com/dizionario-greco-antico.php>

<sup>94</sup> Cfr. *ivi*, p. 92.

caratterizzano<sup>95</sup> vuol dire dotarsi di una padronanza che contribuisce all'accadere educativo perché sorretta, costruita su di un sapere tecnico che egli può declinare in maniera personale in funzione della sua collocazione nella situazione specifica e all'interpretazione che di essa egli dà, forte proprio di questa competenza e di questa ponderazione sul proprio "ruolo" (meglio: sulla propria posizione) nella scena.

Il pubblico è il secondo elemento che va tenuto presente quando si progetta un'azione educativa (una rappresentazione teatrale, in metafora): vi sono spettatori a teatro, la società (in tutte le sue unità dal macro al micro) come testimone e committente e, per quanto riguarda la ricerca, vi è un'*audience* multipla con specificità e interessi molto diversi: la comunità scientifico-accademica, committenti pubblici e privati, i professionisti dell'educazione e dei processi di formazione (che rappresentano campi di interesse e di ricaduta teorica e di spendibilità e guadagno pratico).

Proprio perché in presenza di un pubblico (più o meno visibile) l'azione educativa e di ricerca, sostenuta tecnicamente, deve essere pensata e progettata come costitutivamente destinata alla condivisione e ancor prima al perseguimento di obiettivi di costruzione e di ampliamento delle conoscenze, come forma di concretizzazione delle funzioni etica e politica a cui la pedagogia e la prassi educativa idealmente rispondono.

Vi sono infine le regole, come condizioni da rispettare, interpretare, reinventare, trasgredire per la realizzazione dell'azione, e la partitura psico-corporale, che nella metafora teatrale corrisponde al copione da interpretare e da mettere in scena, e che, nel caso di questa ricerca, corrisponde alla mappa utilizzata nel laboratorio come traccia per procedere nell'esplorazione dei territori della formazione. In particolare, per partitura psico-corporale, si intende il programma che l'educatore (qui la conduttrice del laboratorio) propone per la messa in scena, per la realizzazione di concerto con gli educandi (partecipanti alla ricerca): il copione, il programma, la mappa di cui sono forniti all'inizio dell'esperienza laboratoriale è una struttura a cui è possibile attenersi, non un testo fisso e immutabile, ma una struttura che sottende la produzione di un testo; è un soggetto e non una sceneggiatura<sup>96</sup> (per rimanere nella metafora della messa in scena teatrale o filmica) e per tanto può (anzi: dovrebbe?) essere riformulata nell'incontro con la specificità degli individui, che sono a tutti gli effetti "creatori dello spettacolo"<sup>97</sup>, ovvero danno vita e unicità all'effettualità dell'esperienza educativa.

Il terzo elemento preso a prestito dal contesto teatrale è quello del *set*, che corrisponde a quello che in educazione e in ricerca viene chiamato *setting*.

Afferma Barone<sup>98</sup> a proposito dell'esperienza educativa che la cornice e lo sfondo in cui e su cui questa si realizza consiste in una composizione strutturale che interseca l'elemento materiale, fisico, con quello umano, relazionale, intangibile: il processo educativo si basa cioè su una progettazione che si realizza in un contesto e questo concorre alla qualità della sua realizzazione; l'esperienza educativa nasce e si sviluppa nell'incontro tra intenzionalità del pedagogo che la progetta, soggetti in formazione-partecipanti (più precisamente co-costruttori) e condizioni complessive, fisiche e concrete della struttura che sorregge la realizzazione del progetto.

---

<sup>95</sup> Cfr. *ivi*, p. 88.

<sup>96</sup> Per "soggetto" si intende la storia di un testo teatrale o filmico, il tema o argomento centrale della narrazione; mentre la "sceneggiatura" è la versione scritta dell'intero copione dell'opera, con indicazione di ambienti, scene, dialoghi. Si veda a proposito R. Gris, *La pedagogia dei pop corn Il cinema come strumento formativo*, Erickson, Trento, p. 161.

<sup>97</sup> Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, (a cura di), *op. cit.*, p. 78.

<sup>98</sup> Cfr. P. Barone, *Due nozioni critiche per il "lavoro pedagogico". Intenzionalità e progetto tra materialità dell'accadere educativo e setting esperienziale*, in F. Cappa, (a cura di), *op. cit.*, p. 135.

Si è detto precedentemente che la progettazione annovera la riflessione sulle condizioni che permettono di indicare un'esperienza come educativa; questo significa che chi progetta deve interrogare la sua intenzionalità pedagogica ed educativa per poter poi dare senso e forma al proprio progetto e alla propria progettazione. È infatti dalla riflessione, dal monitoraggio costante, della propria posizione nel progetto e nei confronti della sua realizzazione che è possibile costruire una struttura che coordina spazi, tempi, corpi (interazioni e relazioni tra essi e nel contesto), ruoli, oggetti e procedure. La cornice che con-tiene tali elementi, dona loro senso ed è traduzione effettuale dell'intenzionalità dell'educatore è, si diceva sopra, il *setting*.

Con tale termine si intende “l'applicazione metaforica dell'idea di rappresentazione teatrale” (così come di quella clinica e psicoanalitica del *setting* medico-terapeutico con il quale condivide alcune caratteristiche) che determina la disposizione e la composizione della “complessa articolazione della struttura materiale entro cui agiscono in modo concreto i soggetti reali”<sup>99</sup>, in cui il regista/educatore (e il ricercatore) introduce un disegno, una trama della rappresentazione, sapendo che sarà sottoposta a variazioni, modifiche, deviazioni, per intervento e interpretazioni da parte degli attori/partecipanti (co-ricercatori). La dimensione dell'inatteso e dell'imprevisto è costitutiva del realizzarsi dell'esperienza in un *setting* pur approfonditamente meditato e studiato; questo deve essere quindi una struttura capace di contenere, dare forma (formatività e formazione) e di flessibilità insieme: il *setting* come una rete i cui nodi scorsi si muovono, si dispongono a seconda delle forze (dinamiche) che su di essi agiscono, intendendoli come metafora del farsi dell'esperienza, un procedere che si svolge e intrama nel suo compiersi<sup>100</sup>.

Afferma Dewey che

[l]'immediata preoccupazione dell'educatore [e del ricercatore che conduce una ricerca-formazione] è la *situazione* in cui ha luogo l'interazione. L'individuo che entra a far parte di essa, è quel che è in quel dato momento. È l'altro fattore, quello delle condizioni oggettive, che può essere fino a un certo punto regolato dall'educatore.<sup>101</sup>

Per questo motivo ciò che si può regolare risiede in quelle condizioni che il conduttore può intenzionare e predisporre seguendo la propria progettualità e traducendola in una prassi che determina la progettazione della cornice/sfondo per l'esperienza che, nel suo accadere, agirà su tutti gli attori coinvolti tanto quanto sulla cornice stessa, comportando per chi progetta la necessità di vigilare, monitorare, modificare *in itinere* e valutare il cambiamento che avviene nel processo di formazione di cui è promotore, interprete, testimone e beneficiario, insieme ai partecipanti-educandi-formandi.

Questa attenzione si traduce nella progettazione e nell'allestimento di uno spazio esperienziale (nel caso qui specifico, laboratoriale) che riunisce i partecipanti secondo una scadenza temporale fissa, ma flessibile e costruita anche in funzione della effettiva realizzabilità del percorso educativo (e di ricerca-formazione). E questo spazio, il *setting*, segue anch'esso delle regole di costruzione affinché possa sostenere l'accadere educativo-formativo: l'intransitività, come modo di procedere del conduttore per la co-costruzione di conoscenze, senza la sua azione diretta o spiegazioni, ma piuttosto grazie all'accompagnamento dei partecipanti al riconoscimento autonomo dei significati a

---

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 136.

<sup>100</sup> Cfr. E. Mancino, *op. cit.*, 2014.

<sup>101</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949, p. 29.

partire dalla loro esperienza; l'oggettivazione come approccio all'oggetto di conoscenza – non si indagano i soggetti, si vuole piuttosto pervenire alla comprensione della formazione anche attraverso il loro punto di vista soggettivo; la referenzialità, come prassi del processo, indica l'esistenza di un percorso da attraversare, di cui il conduttore è regista; l'impudicizia, come condizioni dell'essere e dare nell'esperienza, auspica e richiede la sincerità dei partecipanti a proposito della loro relazione di e con la/e esperienza/e formativa/e; infine, l'avalutatività come postura assunta da tutti partecipanti per consentire la realizzazione del percorso, non facendo ricorso a, sospendendo, preconcezioni, pregiudizi e giudizi di valore, e interrogandosi sull'origine dei significati attribuiti all'esperienza (chiedendosi, cioè, se nascano e dipendano dall'esperienza o la precedano e siano in questa “importati” in modo irriflesso).

Sono questi criteri che la clinica della formazione utilizza per la creazione dei *setting* dei percorsi di formazione per educatori, formatori, insegnanti, e che, qui, vengono riportati come coordinate assunte e proposte all'interno del contesto laboratoriale della ricerca-formazione.

Questo paragrafo ha assunto la forma di una digressione meta-epistemologica che si è resa necessaria, in questa sezione relativa ai vincoli del procedere, della progettazione e della realizzazione dell'esperienza laboratoriale, per la necessità di dare conto delle assunzioni che informano le condizioni (teoriche e materiali) preliminari alla progettazione, relative al contesto e alla definizione e disposizione del *setting*, degli scopi e dei mezzi scelti per la loro realizzazione e delle interazioni tra tutti i soggetti.

Nel caso di questa ricerca, i fini sono quello di pervenire alla costruzione di un sapere idiografico sulla formazione, che abbia un portato formativo, che sia una fonte di apprendimento trasformativo per i partecipanti, e quello di progettare una metodologia di indagine efficace e adatta a tale scopo; i mezzi sono gli strumenti (che verranno presentati approfonditamente in seguito) usati come *media* per la costruzione di narrazioni e come controllo e valutazione dell'esperienza in rapporto agli scopi che questa si prefigge.

### 3. Vincoli e svincoli: un cammino alla ricerca di (una possibile) narrazione della formazione

Prima di approfondire gli strumenti proposti e utilizzati nel percorso laboratoriale, un'ultima sezione è dedicata all'incontro tra narrazione e immagini sulla mappa di esplorazione dei territori della formazione. Nel capitolo 3 la *narrative inquiry* è stata descritta come un'esplorazione di una mappa senza nomi, in cui vi sono tappe di sosta per la riflessione e il dialogo e per la ricomposizione di senso e l'attribuzione di significati. Si è detto che le narrazioni di ogni partecipante sarebbero stati i testi che ricostruiscono il senso della loro esplorazione, sarebbero stati il libretto di appunti che accompagna la loro mappa. Così, per estensione, l'intera ricerca qui presentata assume il valore di narrazione di narrazioni, di libretto che racconta un'esperienza di un gruppo di partecipanti ad una esplorazione nei territori della formazione, che compiono un percorso di formazione sull'oggetto “formazione” e grazie alla formazione come *medium*.

L'immersione in un percorso di esplorazione sostenuto da soste di narrazione si delinea come la forma che può realizzare l'intento, coerente con la lezione costruttivista e costruzionista con la quale questo lavoro si allinea, di disporre di un ambiente di scoperta e apprendimento che parte dai partecipanti: il *focus* della progettazione è sul loro ruolo di attivi costruttori delle proprie conoscenze, supportato da *media* visivi come elicitatori o forma testuale delle loro narrazioni



relative alla relazione con gli eventi educativi e formativi che appartengono alla loro vicenda auto/biografica. Parallelamente, la scelta della narrazione come modalità di indagine, di produzione e di condivisione dei contenuti, consente lo sviluppo di competenze specifiche di tipo teorico e metodologico rispetto al ricorso ad un approccio, appunto, narrativo nei processi di formazione: non solo si presenta uno specifico linguaggio, che non è quello dell'argomentazione formale e impersonale, convocando l'individuo a posizionarsi rispetto ai contenuti e nella narrazione stessa, ma ancora di più è possibile vedere per ogni partecipante il proprio ruolo di autore dell'esperienza, non in relazione alle vicende per come sono accadute, quanto alla possibilità di donare senso ad esse e di trarne un vantaggio in termini di apprendimento a partire dalle attribuzioni di senso che essi offrono alle vicende, mettendosi in dialogo con il se stesso che ha vissuto l'evento, trasformando quest'ultimo, attraverso l'elaborazione narrativa, in occasione di apprendimento a partire da sé. Ogni partecipante infatti si trova nella condizione, nella possibilità di ricollocarsi nel suo passato più o meno prossimo e di rendere meno opaca la rappresentazione sia di quanto ha vissuto sia delle sue modalità di costruzione narrativa del senso degli eventi<sup>102</sup>, riattraversandoli con un *medium* (mezzo, strumento) specifico come le immagini (auto- o etero-prodotte, fisse o in movimento).

In particolare, le narrazioni di tipo auto/biografico hanno una duplice funzione: di ricerca e di formazione/apprendimento<sup>103</sup>. Da un lato, infatti, il punto di vista auto/biografico è una "finestra" sul singolo soggetto e sulle sue esperienze, ma allo stesso tempo, è testimonianza del contesto socio-culturale in cui tali esperienze hanno luogo e del significato che hanno in congiunzione con quello attribuito agli specifici eventi del singolo; il testo è quindi fonte, luogo, di conoscenza. Dall'altro, la narrazione auto/biografia ha un portato formativo e di apprendimento dal momento che, come mezzo consente di ricorrere a una metodologia che aiuta a costruire conoscenze ed ad appropriarsene, rendendo inoltre l'acquisizione di competenze metodologiche (di ricerca qualitativa e narrativa) facilitata dall'apprendere *facendo*, ovvero dalla possibilità di imparare dall'esperienza, sperimentando una metodologia come partecipanti al percorso, a cui possono attribuire significatività proprio perché la sperimentano in prima persona.

Nel caso di questa ricerca, il percorso è stato pensato per studenti al primo anno di studi che non hanno affrontato percorsi narrativo-auto/biografici di formazione sulla formazione e che desiderano fare di quest'ultima il campo della loro collocazione professionale; la finalità, oltre ad una formazione epistemologica, metodologica e strumentale (come detto poco sopra), alla costruzione di conoscenze sulla formazione, è quella di fornire un percorso di sostegno alla formazione per la loro potenziale professione futura, fornendo un'occasione di riflessione, di orientamento, di composizione finalizzata ad un ampliamento della prospettiva con cui ciascuno guarda alla formazione e dell'educazione.

L'ideazione del laboratorio di narrazione presentato in questo elaborato è certamente debitrice verso quelle metodologie (presentate nel capitolo precedente) di ricerca e formazione che si fondano sulla riflessione situata, locale, sul ricorso ad approcci auto/biografici per la costruzione di conoscenze cliniche; si è scelto poi di adottare la metafora delle immagini per avviare una riflessione che si appoggia al codice visivo per la costruzione di narrazioni sulla formazione. Ogni passaggio narrativo infatti prevede una tappa mediata da immagini (in diversi formati) usate come elicitazioni,

---

<sup>102</sup> Cfr. M. F. Freda, G. Esposito, M. L. Martino, J. González-Monteagudo, *Narrative Learning For Students In Late: A Model For Intervention In Higher Education*, in West L., Formenti, L., Horsdal, M., (a cura di), (2014), *Embodied Narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*, Odense University Press, Odense, p. 225.

<sup>103</sup> Cfr. *ivi*, p. 225.

composizioni e/o traduzioni in un'altra lingua<sup>104</sup> (che ha morfologia, grammatica, sintassi e semantica proprie) per costruire uno spazio dia-linguistico, di dia-logo e di inter-rogazione. In esso ogni partecipante sperimenta l'uso di declinazioni multiple del codice visivo all'interno di un dispositivo di tipo narrativo, con il risultato di costruire differenti versioni dell'oggetto di indagine, o meglio, differenti modi di rappresentar(se)lo, pervenendo alla composizione di "mappe multiple attraverso cui si può leggere e comprendere il territorio, grazie al riconoscimento di analogie e differenze"<sup>105</sup> tra le forme del codice. Ciò vuol dire che la mappa del territorio è a sua volta costituita di mappe più piccole che segnano da un lato le tappe dell'esplorazione, ma dall'altro propongono di rappresentare con una specifica metafora il territorio.

Si immagini di guardare a diversi livelli di ingrandimento e di avvicinamento la mappa complessiva: su questa vedremo inizialmente dei punti che indicano le tappe del percorso di esplorazione; procedendo con l'ingrandimento scopriremo invece che le tappe sono tracce del percorso, ma che, ognuna con il suo codice descrittivo e narrativo racconta il territorio nell'esperienza di ogni esploratore/partecipante. Si potrebbe dire allora che ogni mappa delle tappe si caratterizza per la sua qualità ologrammatica e olografica<sup>106</sup>, ovvero per la possibilità di essere rappresentazione del territorio complessivo che viene esplorato e viene rappresentato nella mappa complessiva, mentre ne costituisce e rappresenta al contempo una parte.

Le rappresentazioni in diverse declinazioni del codice visivo sono pensate come diverse mappature del territorio<sup>107</sup>, perché, pur nella visione olistica, la mappa complessiva "si basa sulla premessa della differenziazione e della interazione delle parti"<sup>108</sup> per offrire la struttura che connette le diverse tappe e sostiene la composizione delle narrazioni.

Le tappe sono proposte inoltre in sequenza per due ordini di motivi: da un lato, le loro differenti declinazioni del codice visivo offrono la possibilità di assumere diverse prospettive sull'oggetto di indagine e sul proprio modo di costruire conoscenze attraverso una specifica forma mediale, dal momento che dalle differenti forme in cui l'oggetto è presentato, prodotto, dalle diverse caratteristiche dell'immagine come *medium* di elicitazione e/o compositivo-narrativo ha origine un'occasione di stimolo e di apprendimento che interessa e coinvolge l'organizzazione e la riorganizzazione della propria cornice teorica relativa all'oggetto di indagine, assegnando nuovi sensi e significati ad esso grazie a nuovi modi di relazionarsi<sup>109</sup>. La narrazione mediata dal codice visivo propone ai partecipanti un'occasione di approcciare e di entrare in contatto con le loro personali modalità di rappresentazione della propria relazione con l'educazione-formazione, con il vantaggio di non dover necessariamente esporre se stessi direttamente, ma di poter raccontarsi schermati<sup>110</sup> dalle immagini e riconoscere l'esperienza educativo-formativa in una rappresentazione metaforica<sup>111</sup> di cui sono autori.

---

<sup>104</sup> Cfr. E. Mancino, *op. cit.*, 2009.

<sup>105</sup> M. F. Freda, G. Esposito, M. L. Martino, J. González-Monteagudo, *op. cit.*, p. 223, traduzione mia.

<sup>106</sup> Cfr. M. Talbot, *Tutto è uno. L'ipotesi della scienza olografica*, Apogeo, Milano, 2004.

<sup>107</sup> Cfr. G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 2008.

<sup>108</sup> *Ivi*, p. 128.

<sup>109</sup> Cfr. A. Housen, *Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice*, presentato alla conferenza "Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach", promossa dalla fondazione Calouste Gulbenkian Foundation, Service of Education, 27-29 Settembre 1999, Lisbona, in *Visual Understanding in Education*, New York, 2001, p. 4.

<sup>110</sup> Cfr. E. Mancino, G. M. Zapelli, *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*, Raffaello Cortina, 2010.

<sup>111</sup> Cfr. M. F. Freda, G. Esposito, M. L. Martino, J. González-Monteagudo, *op. cit.*, p. 224.

Dall'altro lato, la sequenza prevede il dialogo rispettivamente con immagini fisse, con il disegno di mappe e infine con pellicole cinematografiche: le tappe sono così organizzate poiché tale sequenza consente di costruire una narrazione mediata da immagini, in cui ogni tappa implementa la precedente con una nuova dimensione: si passa dalle immagini, con un contenuto fisso e immutabile, alle mappe, che prevedono la collocazione di oggetti nello spazio (mettendoli in relazione spaziale tra loro e nel contesto che li contiene tutti) e, infine, il ricorso al *medium* cinematografico, che come dice la parola stessa, si compone di immagini in movimento<sup>112</sup>, aggiungendo la dimensione temporale nella terza rappresentazione della formazione, creando una connessione con la forma della narrazione, della quale mima organizzazione compositiva e sintassi, struttura e sequenza.

Il ricorso alle immagini, in generale e nel formato sequenziale qui in particolare proposto, è stato scelto come *medium* per le ragioni sopra esposte e per la necessità di mettere alla prova, verificare il suo potenziale specifico come *medium* per la narrazione, come implementatore delle narrazioni scritte<sup>113</sup> pur attenendosi ai criteri della *narrative inquiry*, alla quale fornisce l'elemento della visione (intesa, come detto precedentemente, in termini di *visuality*<sup>114</sup>, come rete di significati che danno forma alle proprie pratiche di visione<sup>115</sup>) così da tessere “strati di significati per le storie che vengono vissute e raccontate.”<sup>116</sup> In una cultura visuale quale quella oggi dominante (il riferimento è alla cultura occidentale del nord del mondo), riconoscere che la forma testuale con cui i soggetti in formazione sono maggiormente in contatto è quella visuale<sup>117</sup> appunto significa ripensare i percorsi di formazione, accompagnandoli a, o progettandoli sulla base del ricorso a, immagini e contenuti digitali presentati su schermi<sup>118</sup>. È questa la proposta metodologica che viene introdotta nella ricerca-formazione in formato narrativo che viene qui presentata: un tentativo di integrare immagini e testo scritto in narrazioni costruite dai partecipanti al laboratorio, per sperimentare il potenziale formativo di una metodologia di ricerca che rintraccia nella metafora dell'immagine una chiave per costruire nuove interpretazioni e nuove narrazioni sulla formazione, a partire dalla prospettiva che tale *medium* offre a – e contribuisce a creare per – il soggetto, attivo autore<sup>119</sup> e costruttore della ricerca e della sua formazione.

---

<sup>112</sup> Etimologicamente la parola “cinema”, abbreviazione di cinematografo, contiene la radice *kinema* che significa “movimento”, che in accompagnamento a *grafo* indica il luogo dove è possibile vedere le immagini (i *grafi*) in movimento (*kinema*). Si veda per un confronto il testo di E. Girlanda, *Il precinema oltre il cinema. Per una nuova storia dei media audiovisivi*, Dino Audino editore, Roma, 2010, p. 101.

<sup>113</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 130.

<sup>114</sup> Cfr. H. Foster, *Preface*, in H. Foster, (ed.), *Vision and Visuality*, Bay Press, Seattle, 1988, p. IX.

<sup>115</sup> Cfr. S. Walker, *Artmaking in an age of visual culture: Vision and Visuality*, *Visual Art Research*, 59, 2005, p. 24.

<sup>116</sup> H. Bach, *Composing a visual narrative*, in D. J. Clandinin, (ed.), *Handbook of narrative inquiry*, Sage, Thousand Oaks, 2007, p. 283, traduzione mia.

<sup>117</sup> Cfr. B. Goldfarb, *Visual pedagogy: Media cultures in and beyond the classroom*, Duke University Press, Durham, 2002.

<sup>118</sup> Cfr. F. Jorio, D. Rizzitelli, *op. cit.*, p. 287.

<sup>119</sup> Cfr. J. Prosser, C. Burke, *Image-based research*, in J. G. Knowles, A. L. Cole, (eds.), *Handbook of the art in qualitative research*, pp. 407-19, Sage, Thousand Oaks, 2008.

#### 4. Prove di laboratorio: un'edizione "pilota" per ri-pensare l'esperienza.

Nel 2013 è stata avviata una prima edizione del laboratorio di narrazione ed è sulla base di quell'esperienza "pilota"<sup>120</sup> che ha avuto luogo da marzo a giugno, che ho revisionato, modificato la struttura dell'edizione del 2014 di quello che poi è diventato il laboratorio chiamato "Di narrazione in narrazione".

In questo e nei successivi paragrafi verranno quindi mostrate le diverse tappe dell'esperienza laboratoriale mettendole in relazione con la sua prima edizione: si confronteranno (nel par. 4) i partecipanti, i criteri di inclusione e le modalità di comunicazione della proposta formativa rappresentata dal laboratorio. Si espliciteranno le ragioni per cui alcuni elementi sono stati modificati ed altri mantenuti, in relazione alle premesse teoriche che informano la prassi laboratoriale. Più correttamente parlerei di prima e seconda versione del laboratorio, per sottolineare come i cambiamenti apportati abbiano comportato la realizzazione di due percorsi che epistemologicamente e metodologicamente tendono a divergere sempre più in funzione delle revisioni teoriche che hanno dato origine alla seconda versione del laboratorio: le due esperienze hanno come obiettivo comune l'indagine dello stesso oggetto di ricerca (l'esperienza di formazione dei partecipanti, futuri educatori), ma, in ragione di cambiamenti decisi a monte, relativi alle caratteristiche del gruppo di partecipanti, alla diversa strutturazione del percorso, che ha previsto l'inserimento di nuovi strumenti di esplorazione e di riflessione e di un approfondimento della dimensione della condivisione e della negoziazione tra i partecipanti, oltreché una differente gestione della conduzione dell'esperienza da parte mia, le due versioni hanno avuto esiti formativi diversi, riportando, nel caso della prima edizione-versione, una difficoltà di valutazione degli apprendimenti e una difficoltà di poter mettere in relazione l'oggetto di indagine con quanto poi effettivamente è stato esplorato nel percorso. Ciò è accaduto per una sorta di curvatura auto/biografica che, dal *focus* sulla specifica area della formazione, si è allargata fino alla narrazione della propria vita e, in alcuni casi, fino a specifici e contingenti episodi che, pur risultanti come formativi nell'esperienza del soggetto, non venivano individuati come appartenenti alla dimensione della formazione (come area ontologica specifica all'interno della vita diffusa); le narrazioni dei partecipanti si appoggiavano cioè alla formazione come pretesto (o, al massimo, come metafora) per raccontare la propria vita, laddove invece la ricerca intendeva investigare la formazione, attraverso la metafora della narrazione e delle immagini, in quanto oggetto di indagine, come testo e contesto della ricerca.

Le ragioni di questa deviazione, di questa distorsione del senso del percorso sono da rintracciare, come detto sopra, nella struttura del percorso, nella gestione di questo da parte mia, e nella tipologia di partecipanti inclusi.

Come si dirà in seguito, la struttura è stata rivista in termini di organizzazione dei tempi e delle attività dei singoli incontri (anche grazie all'esperienza del primo laboratorio), di una maggiore consapevolezza da parte mia della complessità dell'esperienza, della responsabilità che mi pertiene, della maggiore capacità di gestione della imprevedibilità degli eventi in funzione delle dinamiche intersoggettive che si attivano nel contesto dell'esperienza, di una migliore abilità di agire con flessibilità *in itinere*, data dalla capacità di riflettere in corso d'opera e di modificare le prassi in funzione degli eventi e di ciò che è stato rilevato e segnalato (ho invitato infatti una partecipante

---

<sup>120</sup> Mutuando un termine della produzione televisiva, un "pilota" è la prima puntata di una serie tv o di uno *show* sulla base del cui gradimento vengono apportate modifiche, viene dato avvio a, o viene cancellata, tale produzione seriale.

alla prima edizione del laboratorio in veste di osservatrice partecipante alla seconda edizione, così da ampliare le possibilità dello sguardo sull'esperienza, grazie al confronto costante con lei).

Infine, un elemento determinante è stata la modificazione apportata rispetto al tipo di soggetti a cui è stata presentata l'attività come offerta formativa. In entrambe le edizioni i partecipanti sono studenti del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione presso il dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" (già facoltà di Scienze della Formazione) dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca; nel 2013 hanno partecipato tutti coloro che, frequentanti o meno dell'insegnamento di Filosofia dell'Educazione A-L (la cui titolare è la dott.ssa E. Mancino), avendone sostenuto l'esame finale di valutazione o essendo in procinto di sostenerlo, avessero avuto esperienza dei contenuti e delle metodologie presentate in questo corso, che si fondano sull'approccio narrativo nell'indagine sull'educazione, in un'ottica di riflessione epistemologica di marca fenomenologica, che fa dell'analisi ermeneutica - anche auto/biograficamente declinata - la cifra del suo procedere formativo. Ciò ha determinato la risposta di 17 studenti (dei quali due ritirati nel corso dell'esperienza per rinuncia agli studi e uno impossibilitato a proseguire nel percorso per un elevato numero di assenze e il mancato svolgimento delle attività previste), divisi in 15 donne e due uomini (che non hanno completato l'esperienza per le ragioni indicate poco sopra), di età compresa tra i 19 e i 57 anni, di cui 9 frequentanti (di Filosofia dell'Educazione) e i restanti 8 non frequentanti; inoltre, di questi, 10 erano iscritti al primo anno non avendo mai conseguito un'altra laurea o, se già laureati, non avendo ottenuto alcuna convalida (quindi trasferimento di esami sostenuti altrove nel loro attuale piano di studi) di esami e/o tirocini sostenuti presso altri corsi di laurea/atenei, mentre 6 avevano un piano di studi ridotto grazie a tale convalida; un unico studente era iscritto ad anni successivi al primo, ma non aveva ancora sostenuto l'esame dell'insegnamento della dott.ssa Mancino, pur essendo questo inserito nel primo anno del piano formativo del corso di studi; tutti i partecipanti sono di nascita e nazionalità italiana.

La proposta laboratoriale è stata loro presentata tramite la distribuzione di volantini agli studenti del corso e mediante la pubblicazione di un avviso sulla piattaforma Docebo<sup>121</sup> a cui tutti gli studenti, frequentanti o non, del corso di Filosofia dell'Educazione, possono accedere, previo invito a partecipare al *thread* dell'insegnamento da parte della sua titolare, mediante l'autenticazione attraverso l'*userid* dell'*account* di posta elettronica che l'ateneo fornisce a ogni studente iscritto presso i suoi corsi di studio.

L'eterogeneità e la numerosità del gruppo, indubbiamente fertile per certi versi, ha comportato alcuni svantaggi: in primo luogo, il numero dei partecipanti, pur ridottosi nel prosieguo del laboratorio, non ha consentito lo svolgimento delle attività nel rispetto della condivisione e dello scambio tra i partecipanti; secondariamente, l'essere frequentanti o non ha determinato uno scarto al momento dell'avvio del laboratorio dal momento che, coloro che avevano frequentato il corso dell'insegnamento di Filosofia dell'Educazione avevano avuto accesso ai suoi contenuti in maniera diversa rispetto a chi aveva seguito il programma di studio per non frequentanti<sup>122</sup>; l'interazione con

---

<sup>121</sup> Docebo, come detto nel capitolo precedente, è la piattaforma *e-learning* di cui dispone l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, in cui è possibile pubblicare avvisi, materiali didattici e disporre spazi di comunicazione, di diffusione di comunicati ufficiali e creare spazi per la discussione di *topic* proposti da utenti autorizzati all'accesso e alla pubblicazione.

<sup>122</sup> Pur equivalente la bibliografia d'esame per frequentanti e non, con l'aggiunta di un testo introduttivo alla filosofia dell'educazione per questi ultimi, la trattazione delle metodologie narrative ed ermeneutiche, anche sperimentate secondo la guida della docente del corso, ha comportato un dislivello di esperienze tra i due sottogruppi; non solo, alcuni soggetti, intendendo, per loro stessa dichiarazione successiva, l'esperienza laboratoriale come una diretta prosecuzione del corso di Filosofia dell'Educazione, hanno trasferito quasi letteralmente i contenuti trattati nel corso

me era anch'essa di diverso tipo nel caso di frequentanti o meno: i primi avevano avuto modo di conoscere le mie modalità di lavoro e la mia area di ricerca in quanto collaboratrice per l'insegnamento e conduttrice di attività seminariali per lo stesso; per i secondi ero la collaboratrice che gestiva le attività didattiche *online* su Docebo per i non frequentanti, quindi una figura di mediazione e di connessione con la docente e con il suo insegnamento; in questo secondo caso, non era possibile sapere per gli utenti di Docebo (della categoria non frequentanti) quali fossero le attività svolte in presenza in aula né con la docente né con me, né tantomeno conoscere preventivamente le modalità di svolgimento delle attività didattiche e/o seminariali, per quanto fossero state loro offerte delle attività di riflessione critica finalizzate all'apprendimento attraverso la piattaforma. Se da un lato questo poteva costituire un vantaggio per i non frequentanti, cioè essere all'oscuro delle metodologie usate in aula, e quindi non esserne influenzati o non esserne usi, dall'altro, inevitabilmente si sono create due categorie di partecipanti che difficilmente si sono armonizzate in tutto il percorso, anche a causa di spontanee dinamiche di interazione, di abitudine, di legame tra i partecipanti, che sono nate precedentemente al laboratorio, nel corso del primo semestre di studi che hanno condiviso (ottobre-dicembre 2012).

Per queste ragioni, ho ritenuto opportuno modificare i criteri di diffusione della proposta, il numero massimo di partecipanti e la loro provenienza (studenti solo frequentanti dell'insegnamento e, per quanto possibile, iscritti al primo anno) nell'intenzione di costituire un gruppo meno numeroso, forse più omogeneo, ma non per questo meno generativo, che si caratterizzasse per uno stato iniziale "di partenza" condiviso e analogo tra tutti i partecipanti.

Ho scelto di fissare il numero massimo di partecipanti in 12, frequentanti dell'insegnamento erogato nell'anno accademico in quel momento corrente, 2013-2014, ai quali è stata presentata la proposta di offerta formativa mediante la diffusione di volantini e mediante l'invio della sua versione digitale agli indirizzi *e-mail* forniti dagli studenti stessi alla docente, al momento della dichiarazione di partecipazione e di iscrizione alle attività seminariali, per le quali avrei collaborato anche io come co-conduttrice di tre seminari, condotti con il collega dott. D. Rizzitelli<sup>123</sup>.

Seguendo le indicazioni che individuano nella dimensione di piccolo gruppo la migliore condizione per la realizzazione di un laboratorio di riflessione e narrazione (auto/biografica) sulle esperienze di formazione, ho posto come limite il numero di 12 partecipanti, immaginando di raggiungere la numerosità dei gruppi di lavoro presentati, per esempio, da Dominicé<sup>124</sup>, cercando cioè di essere

---

nelle narrazioni costruite nel percorso narrativo del laboratorio, con il risultato di spostare, per se stessi e per i colleghi-compagni di laboratorio, il *focus* dell'indagine da una prospettiva auto/biografica esperienziale sull'oggetto di indagine a una pedissequa ripetizione di quanto scoperto ed appreso nel corso, senza una ulteriore ri-elaborazione personale successiva.

<sup>123</sup> Davide Rizzitelli è dottore in Scienze dell'Educazione, cultore della materia per Filosofia dell'Educazione e Cinema e Arti Visive (e già cultore di Metodologie della Formazione) per il corso di laurea di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Diplomato presso le Scuole Civiche di Milano in regia, ha una decennale esperienza nell'ambito della produzione televisiva e svolge l'attività di educatore e di autore e produttore di materiale audiovisivo per l'educazione e la formazione.

<sup>124</sup> Per esempio, P. Dominicé ha svolto ricerca e formazione sulle biografie educative con gruppi di 6-8 partecipanti, aggregati a partire dalla popolazione generale che frequentava i suoi insegnamenti all'Università di Ginevra, cfr. P. Dominicé, *Learning from our lives: Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, p. 14; nei gruppi di clinica della formazione, la dimensione di piccolo gruppo di circa 10-15 partecipanti è la condizione ottimale per dare avvio alle attività, cfr. M.G. Riva, *Formazione clinica e pratiche di autoriflessione per dirigenti scolastici*, Edizioni ETS, Pisa, 2005, p. 50; cfr. anche L. Formenti, op. cit., 2000, p. 192. Fissare il limite a 12 determina la creazione di un gruppo meno numeroso rispetto ai 17 soggetti della prima edizione (numerosità considerata esigua in certi ambiti di ricerca, come quelli della formazione e dell'organizzazione aziendale, ma già piuttosto consistente per i riferimenti teorici e metodologici a cui si ispira il laboratorio di narrazione).

coerente con i modelli di riferimento teorico e metodologico presentati nel capitolo precedente, e convinta della possibilità di gestire tale numerosità, che permette anche di costruire spazi di relazione, negoziazione, di intersoggettività più consistenti e distribuiti nell'intero arco dell'esperienza (in accordo con la lezione costruzionista, secondo la quale la costruzione di significati nasce nell'incontro tra individualità e intersoggettività, nella riflessione del singolo che dialoga con l'altro, con gli altri, in una dimensione condivisa e di gruppo)<sup>125</sup>, invece che estemporanei, legati solo ad alcune specifiche attività e realizzati sulla base dell'adesione di alcuni membri del gruppo (nella prima edizione, infatti, dato che il gruppo si era riorganizzato e diviso in sottogruppi, è stato difficile progettare e realizzare attività collaborative e di confronto dialogico, per la mancanza di adesione di alcuni partecipanti).

Nell'edizione del 2014, quindi, i partecipanti sono stati 9, di cui due successivamente hanno abbandonato l'esperienza (evento critico che ha avuto conseguenze in termini di riflessione e di costruzione della dimensione gruppale), per un totale di 7 frequentanti, di cui 6 donne e un uomo, di età compresa tra i 19 e i 28 anni, iscritti, tranne che per una partecipante, al primo anno di studi, pur non essendo per 3 di loro la prima esperienza di formazione post-secondaria e/o universitaria. Una sola partecipante non è di nazionalità italiana per nascita, ma risiede in Italia dai tempi di avvio alla scolarizzazione primaria: padroneggia la lingua come fosse di madrelingua italiana, oltre ad avere un'esperienza quasi ventennale (avendo lei 25 anni) di residenza e convivenza in Italia.

La proposta di partecipazione è rimasta pressoché invariata (si veda in appendice 1, le due versioni per le due edizioni laboratoriali) ad eccezione dell'eliminazione del riferimento alla formazione che la dott.ssa Mancino avrebbe offerto a supporto ulteriore del percorso, come approfondimento bibliografico e metodologico, perché, nelle intenzioni della proposta, tale implementazione doveva essere richiesta dal partecipante come integrazione spendibile per la sua attività di formazione pratica in collaborazione con l'insegnamento di Filosofia dell'Educazione. In realtà, molti dei partecipanti alla prima edizione, hanno aderito nella convinzione di seguire un modulo di insegnamento erogato dalla docente e da me, come completamento del corso formale previsto dal loro piano di studi; tale fraintendimento ha anche dato origine ad aspettative sul laboratorio e a modi di approcciarne le attività influenzati dall'esperienza dell'insegnamento di Filosofia dell'Educazione, come testimoniato dai contributi prodotti da alcuni partecipanti<sup>126</sup> per il "cartellone del tempo sullo spazio" (strumento di cui si parlerà successivamente).

Per ovviare a questa eventuale discrepanza tra l'offerta e le aspettative dei partecipanti, nell'edizione successiva, una volta raggiunta la scadenza temporale per comunicare la volontà di adesione da parte degli studenti, ho inviato per posta elettronica all'elenco definitivo dei partecipanti un prospetto sintetico che raccontasse il percorso della proposta formativa. In esso erano indicati numero (approssimativo) di incontri, attività previste per ognuno di questi (con l'indicazione di eventuali collaboratori esterni che avrebbero partecipato in alcune fasi del laboratorio) e metodologie e strumenti che avrebbero incontrato in essi, per completare le

---

<sup>125</sup> Cfr. L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2011.

<sup>126</sup> In tal proposito riporto due esempi tra i diversi possibili, in quanto espliciti e rappresentativi di questo equivoco. Una partecipante, studentessa frequentante, scrisse, al primo incontro, un breve elenco in cui indicava le ragioni della sua partecipazione: "- dott.ssa Mancino; - Filosofia dell'Educazione; - Interesse → Proposta formativa; - ?"; una partecipante, studentessa non frequentante, scrisse che (non avendo partecipato al corso e avendo interagito solo con me su Docebo) partecipava per "dare fisicità all'immagine di Federica e anche alla Filosofia dell'Educazione": in questo caso Federica era la figura che faceva da connessione tra le attività didattiche *online* e il corso di studi e la curiosità era rivolta a un interlocutore non visibile che rappresentava la sua interazione con la filosofia dell'educazione.

informazioni in loro possesso oltre a quelle già fornite tramite il documento dato loro per introdurre la proposta.

## 5. Raccolta, ricordo, raccordo: tecniche e strumenti per tenere traccia dell'esperienza

*Projectin' our images in space and in time*  
John Lennon – *Mind Games*

*Se le ho annotate nel libretto è proprio  
per non doverle tenere a memoria!*  
Professor Henry Jones Sr. – *Indiana Jones e l'ultima crociata*

In entrambe le edizioni del laboratorio di narrazione ho creato un sito tramite Google Sites<sup>127</sup> legato al mio *account* di posta elettronica (con dominio dell'Ateneo), al quale ho consentito l'accesso ai soli partecipanti di ciascuna edizione, ai collaboratori esterni di ogni anno e alla dott.ssa E. Mancino; ogni utente invitato può accedere, aggiungere materiale e modificare quello già esistente nel sito.

Il sito è un luogo virtuale che tiene traccia dell'esperienza laboratoriale<sup>128</sup>; corrisponde inoltre ad una sorta di *setting on line*, struttura che raccoglie e contiene (e custodisce), oltreché canale che permette di comunicare, dato che ogni pagina ha uno spazio per l'*upload* (caricamento) di materiali e per i commenti, e di condividere, tra un incontro e l'altro tra tutti i partecipanti (in alternativa e/o in sostegno alla posta elettronica).

La struttura del sito prevede una *homepage*, la pagina principale, la prima visibile all'accesso, che mostra un menù di contenuti a sinistra, che comprende, in entrambe le edizioni, un calendario degli incontri, una sezione “materiali e *links*”, una pagina con suggerimenti bibliografici, filmografici e di approfondimento, una pagina per le mappe e una per la narrazione audiovisiva, e un'ultima pagina dedicata al “cartellone collettivo” che, nella prima edizione era chiamato “motivazioni, aspettative, pregiudizi, speranze, paure... nel tempo” mentre nella seconda è stato presentato come “il tempo sullo spazio” perché il senso di tale strumento non fosse vincolato a nessuna indicazione se non quella legata al suo uso, ovvero al fatto che tutta la sua superficie (lo spazio) sarebbe stato usata per l'intera durata del laboratorio (il tempo).

Nel sito dell'edizione dell'anno accademico 2013-2014 ho poi aggiunto una pagina per ogni partecipante, riconoscibile per un codice legato a ciascuno di loro: questa modifica è stata introdotta poiché, nell'anno precedente, due partecipanti avevano creato autonomamente una pagina a loro nome per inserire i propri materiali (prodotti del proprio portfolio, di cui si parlerà in seguito); ho ritenuto opportuno approfittare di questa iniziativa intendendola come suggerimento utile per una migliore organizzazione del materiale e, soprattutto, per la sua consultazione e archiviazione da parte dei partecipanti. Oltre allo spazio del sito, ho raccolto il materiale digitalmente e l'ho

---

<sup>127</sup> Il *provider* di servizi *on line* Google™ offre la possibilità di creare gratuitamente siti con diversi gradi di accessibilità all'utenza (a invito o pubblici) associati ad un *account* di posta offerto da Google Gmail, *provider* di posta elettronica anche dell'Ateneo; questo ha permesso a tutti i partecipanti di avere accesso a tale sito tramite un *account* di posta già esistente e a loro accessibile, dato che l'Ateneo ne configura uno per ogni suo iscritto.

<sup>128</sup> Cfr. V. Canavese, *Crossmedialità e formazione*, in S. Giorgi, D. Forti, (a cura di), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano, 2011.



archiviato e reso disponibile tramite alcuni *link* di Dropbox<sup>TM129</sup>; per la seconda edizione, la maggior parte dei partecipanti disponeva di un proprio *account* Dropbox sul quale hanno archiviato e da cui hanno diffuso i propri artefatti tramite *link* al loro *account*.

Come detto all'inizio, il ricorso ad un sito ha una funzione sia per il gruppo sia per ogni suo membro: esso consente infatti uno spazio di archiviazione, organizzazione, consultazione nel corso dell'esperienza, diventandone forma digitale e traccia; allo stesso tempo, è spazio di comunicazione e di raccordo tra gli incontri in presenza, tra i partecipanti e questi ultimi e i propri materiali. Allora il sito non è solo memoria, archivio e raccordo, ma luogo di riflessione in due accezioni: da un lato, ogni individuo si vede riflesso, rappresentato dalla pagina a lui dedicata; dall'altro, la traccia di sé che ognuno ha registrato diventa, agevola, sostiene la riflessione, intesa come ritorno a se stessi, lettura di sé attraverso lo specchio, il riflesso dei propri artefatti.

Il sito condivide la funzione formativa delle tecniche formative, appunto, rappresentate dal già citato portfolio, dal diario di ricerca e di bordo che verranno presentate in questa sezione che tratta del "tenere traccia". Mi preme sottolineare che il sito non è un mezzo scelto solo per la sua utilità strumentale, ma per la sua funzionalità in termini di sostegno alla costruzione di significati e di organizzazione e riorganizzazione personale di questi ultimi, nel tempo e nel ritorno all'esplorazione dell'esperienza di cui il sito è testimonianza e traccia. Non solo: poiché il sito offre uno spazio personale per ciascuno dei partecipanti, questi ultimi hanno la possibilità di usufruirne o meno, di gestirne forma e contenuti, di decidere (e di modificare tale decisione relativa a) chi possa avere accesso alla pagina, se, quando, e in che modo, oltre che di creare pagine nuove e intere nuove sezioni<sup>130</sup>, potenzialmente sperimentando una forma di autorialità digitalmente declinata, oltre che di responsabilità e di negoziazione della relazione con gli altri autori del sito.

L'elemento dell'autorialità accompagna all'introduzione della seconda tecnica formativa utilizzata nelle due esperienze laboratoriali: il portfolio.

Quest'ultimo, anch'esso dispositivo che tiene traccia e testimonia un percorso, viene organizzato e, ancor prima, creato e significato dal suo autore-costruttore: il portfolio si propone, infatti, come un'occasione e un metodo (inteso come mezzo e *medium*) per continuare a significare ciò che è accaduto e si è vissuto nel percorso laboratoriale, leggibile attraverso gli artefatti che contiene. Esso diviene allora metafora per accedere e ri-accedere all'esperienza e farne uno spazio potenziale di apprendimento e ri-apprendimento a partire da sé come autore e per sé come soggetto in formazione.

Il portfolio, nell'accezione proposta da Walker<sup>131</sup>, è un quaderno di lavoro (*work-book*) in cui ogni partecipante raccoglie le controparti materiali, i prodotti creati nel corso dell'esperienza, che ne sostengono la rimemorazione e dai quali ogni autore dà avvio alla sua riflessione sul percorso, delle cui tappe il portfolio tiene traccia.

In educazione e in formazione, nella valutazione e nell'ambito professionale in generale, si è diffusa la costruzione e la presentazione del portfolio di lavoro per rendere conto del percorso scolastico e formativo dei soggetti in formazione, per poter formulare una valutazione dei loro apprendimenti e

---

<sup>129</sup> Dropbox<sup>TM</sup> è un servizio di *cloud storage*, ovvero un servizio di offerta di spazio per l'archiviazione di materiale accessibile *on line*.

<sup>130</sup> Si confronti ad esempio l'esperienza con lo strumento *Mahara*, *software open source*, che consente la creazione e raccolta dei materiali, la loro organizzazione e la condivisione/socializzazione da parte degli utenti, utilizzato in una ricerca del 2010/11 presentata in L. Giannandrea, *Traiettorie del sé. Dispositivi per la costruzione dell'identità nei percorsi di formazione*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 162-4.

<sup>131</sup> Cfr. D. Walker, *Writing and Reflection*, in D. Boud, R. Keog, D. Walker, (Eds.), *Reflection: Turning Experience Into learning*, Kogan Page, Philadelphia, 1985, p. 51.

una progettualità formativa che di questi tenga conto; nell'ambito della selezione del personale e della ricerca di un impiego professionale, il portfolio si accompagna a – quando non addirittura lo sostituisce – il *curriculum vitae et studiorum* come compendio, rapporto, relazione che l'individuo fa di se stesso per presentarsi e raccontarsi attraverso le sue attività e le sue produzioni (si pensi per esempio ad artefatti, creazioni, progetti, nel caso di artigiani, artisti, architetti, *designers*, ecc.).

Il portfolio acquisisce quindi una duplice valenza: da un lato, in quanto prodotto, può assumere la funzione di strumento di consultazione, presentazione e valutazione di un percorso (professionale, formativo), dall'altro in quanto rappresentazione di un processo è in grado di tenere traccia della dimensione temporale del percorso di formazione, lavorativo e simili. Il portfolio presenta in un unico spazio, in una cartelletta fisica o simbolica, la diacronicità<sup>132</sup> della costruzione del percorso. In questo senso, considerandolo come testo composito, collocato in uno spazio, e traccia del tempo che indica una sequenza produttiva (formativa), evoca le dimensioni della narrazione citate in precedenza a proposito del percorso visuale presentato in questa ricerca: vi sono composizioni testuali di diverso tipo nel portfolio, il quale si qualifica come spazio di archiviazione, di memoria e di raccordo narrativo tra i suoi contenuti testuali, e come *medium* per accedere ad essi e tecnica formativa<sup>133</sup> per innescare la riflessione sul percorso.

Nel caso della professione insegnante, esiste il *teacher portfolio*, in cui vengono documentati i momenti significativi per il docente, compresi quelli ritenuti sfidanti o di difficoltà, di svolta, capaci di tracciare un'autonarrazione finalizzata alla riflessione e alla crescita professionale<sup>134</sup>. Il docente, il formatore (o futuro, nel caso di formatori in formazione), tramite il ricorso al portfolio, alle narrazioni che in esso ha depositato come documentazione della sua esperienza, può accedere ai contenuti per costruire un suo personale percorso di ricerca e di indagine sull'insegnamento, sull'apprendimento e sulla educazione-formazione, per costruire nuovi significati e nuove forme di comprensione: sulla formazione degli altri, in sé e sulla propria, a partire dalla riflessione sui suoi meccanismi, le origini, i contesti, le dinamiche, che partecipano all'evento "formazione". Il portfolio diventerebbe così una tecnica di meta-ricerca: ne è mezzo, in quanto strumento di tracciatura, oggetto in quanto prodotto, esito compositivo e obiettivo, in quanto testimone di un percorso di trasformazione di apprendimento<sup>135</sup>.

Il portfolio viene introdotto in questo percorso di ricerca-formazione in quanto prodotto e metodologia di capace di testimoniare e di offrire la possibilità di sostenere (*scaffolding*) la funzione riflessiva intenzionale e consapevole del suo autore: i pensieri, le concezioni, le convinzioni che formano l'idea di formazione nei partecipanti al laboratorio possono non essere riflettute e visibili, ma tracciandole, raccontandole, organizzandole in testi (qui mediati da immagini), è possibile attribuire senso e costruire nessi tra gli episodi che vengono rilevati come riguardanti la formazione, raccordandoli per mezzo della narrazione, in una nuova struttura che congiunge le singole parti in una rete di significato coerente e consistente *in primis* per l'autore. La riorganizzazione e la consapevolezza, la riflessione e la narrazione sono viste quindi come funzioni che il portfolio supporta, al fine di progettare e progettarsi nella formazione con una prassi agente

---

<sup>132</sup> Cfr. L. Giannandrea, *op. cit.*, p. 115.

<sup>133</sup> Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci editore, Roma, 2007, p. 20.

<sup>134</sup> Cfr. L. Giannandrea, *op. cit.*, p. 116.

<sup>135</sup> Cfr. N. Lyons, *The Personal Self in a Public Story: The Portfolio Presentation Narrative*, in N. Lyons, V. Kubler LaBoskey, (Eds.), *Narrative Inquiry in Practice: Advancing the Knowledge of Teaching*, Teachers College Press, New York, 2002, pp. 89, 90.

(*purposeful action*) e non agita, a partire da una costruzione teorica consapevole della propria esperienza, anzi arricchita e innescata da essa<sup>136</sup>.

Il portfolio diventa sostegno per tre tipi di attraversamento esperienziale-formativo<sup>137</sup> per i partecipanti alla ricerca qui presentata: in primo luogo, diventa mezzo per avviare un processo di riflessione intenzionale (come detto sopra) e di apprendimento critico sulle proprie pratiche e/o sulle teorie che informeranno le future pratiche, mediante la lettura e ri-visione dei contenuti; in altre parole, sostiene la conoscenza della pratica (per una epistemologia della pratica, diceva Mortari, ricordando Dewey).

Secondariamente, diventa mezzo di orientamento, disorientamento, ri-orientamento, che aiuta l'individuo nel processo di formazione personale e professionale insieme, nell'intreccio di identità personale e di professionista emergente (epistemologia dalla pratica); infine, la costruzione del portfolio ingaggia il soggetto in una attività di direzione di sé, di auto-governo, che comporta la riflessione nella pratica, l'interrogarsi sulla pratica stessa e, non da ultimo, diventare e vedersi autore del proprio percorso di apprendimento attraverso la riappropriazione di esso che la costruzione narrativa facilita e lascia emergere (epistemologia nella pratica).

In generale, la costruzione di un portfolio prevede la selezione dei materiali in base alla significatività che i suoi autori rintracciano, come metafora delle tappe importanti del percorso che il portfolio racconta; il processo è accompagnato, come detto, da una riflessione che consente l'attribuzione di senso ai contenuti e quindi una loro strutturazione in una rete che rappresenta, è intesa descrivere, un evento, un passaggio, un cambiamento, la costruzione di una data conoscenza o di un apprendimento. Vi sono poi i passaggi di elaborazione di una proiezione, ovvero di connessione tra il presente del portfolio, foriero del passato formativo del soggetto, con il futuro inteso come traiettoria di senso che l'individuo vuole costruire, supportato dall'esperienza di relazione-dialogo con il proprio ritratto formativo contenuto nel portfolio. Si potrebbe dire, con altre parole, che la composizione del portfolio ingaggia il soggetto in una dinamica dialogica tra memoria e promessa<sup>138</sup>, in cui lo strumento portfolio fa da mediatore, testimone di una storia, condensata nelle narrazioni che accompagnano gli artefatti prodotti dai partecipanti all'esperienza. La premessa è quindi che i contenuti del portfolio saranno conseguenza della teoria della formazione<sup>139</sup> di cui ogni individuo è portatore; se è vero che ogni raccolta sarà traccia di una teoria personale, perché i lavori potessero essere condivisi e analizzati per analogie e differenze, ho ritenuto utile introdurre una modifica rispetto alla consegna di costruire il portfolio con materiali connessi alla propria idea di formazione che raccontassero dell'esperienza auto/biografica di e con essa. Se ogni artefatto è traccia, mediatore di un racconto di una tappa dell'esperienza di formazione, ho proposto che le tappe del percorso di esplorazione dei territori della formazione fossero comuni a tutti, con la libertà di narrare per contenuti e forme che ognuno selezionasse in autonomia, secondo criteri che raccontassero non solo una storia in una certa prospettiva, ma anche la componente autoriale di ogni partecipante.

Come si è accennato e si approfondirà in seguito, la narrazione è resa possibile tramite l'attraversamento di tappe visuali di riflessione: pur con l'opzione di non attraversarle, di trasgredire il percorso, idealmente in ogni portfolio si sarebbero così dovuti archiviare le immagini, le mappe e

---

<sup>136</sup> Cfr. *ivi*, p. 96.

<sup>137</sup> Cfr. *ivi*, p. 91.

<sup>138</sup> P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

<sup>139</sup> Cfr. L. Shulman, *Teaching Portfolios: A Theoretical activity*, in L. Lyons, (Ed.), *With Portfolio in hand: Validating the new teacher Professionalism*, Teachers College Press, New York, 1988, p. 4.

i montaggi poli-filmici, accompagnati da narrazioni scritte nate dal confronto con i contenuti scelti o prodotti nelle tappe. L'esperienza del laboratorio di narrazione avrebbe comportato portfolii analoghi per tipologie di prodotto, ma unici per autore e per le forme date ai contenuti.

È stato introdotto un vincolo nell'uso di uno strumento, una modifica ai modi del suo impiego, che ha determinato la possibilità di indagare se la tecnica formativa del portfolio sia stata utile in questo tipo di percorso e, soprattutto, ha sfidato i partecipanti a provarsi come autori a partire da una forzatura nel compito. Ognuno ha potuto declinare quest'ultimo secondo un gesto non solo estetico, ma di sperimentazione epistemologica: nel vincolo di una struttura<sup>140</sup> fissa data dalle tre tappe, i partecipanti hanno dato origine a un processo personale di elaborazione e riflessione, che ha valore formativo indipendentemente dalla qualità del prodotto finale, e che mostra che la costruzione (in questo caso la collocazione obbligatoria) in una cornice impone la ricerca di un metodo per relazionarsi con il contesto e con quanto in esso (ci) è dato<sup>141</sup>.

Un'ultima notazione mi sembra rilevante: si è detto più volte che il portfolio supporta la riflessione sulla formazione. Mi affido alle parole di uno studente coinvolto nella ricerca riportata da Lyons<sup>142</sup>, che afferma in proposito:

La riflessione consiste nel relazionarsi (impegnarsi) con i materiali. Ritengo che la riflessione sia l'elemento di maggiore rilevanza per l'educazione [e la formazione] e attraversare il processo [di costruzione e lettura] del portfolio è un modo per rendersi conto di questo. La riflessione è il nostro modo di osservare e di vedere la nostra evoluzione – [...] come ci si muove da una posizione a un'altra. Altrimenti ci si deve affidare all'interpretazioni che gli altri ci forniscono.<sup>143</sup>

Nel caso del portfolio, la riflessione corrisponde al processo di potenziale apprendimento significativo che ingaggia l'immaginazione del soggetto nell'interpretazione dei vincoli compositivi dati dal portfolio, e al contempo dà spazio alla sua voce di autore, che se ne appropria e li trasforma<sup>144</sup> in mezzi di espressione e di esplorazione delle proprie concezioni sulla formazione.

Nella revisione delle tecniche e degli strumenti formativi intercorsa tra la prima e la seconda edizione del laboratorio di narrazione, ho apportato l'introduzione nel sito di 9 (poi ridotte a 7) pagine, ciascuna delle quali è stata pensata per ogni partecipante come *webpage*-portfolio digitale dell'esperienza laboratoriale. La visibilità, la condivisione, la pubblicazione dei materiali è stata pensata come gestita da ogni partecipante e da lui/lei modificabile in qualsiasi momento. Questa collocazione in uno spazio *on line* dei portfolii ha comportato una diversa costruzione di questi per ogni partecipante: nella prima edizione, infatti, ogni portfolio era una cartelletta fisica, personale e personalizzata che metteva in dialogo solo l'autore con la conduttrice, nella misura in cui questi decideva cosa e come condividere. Il portfolio come traccia era un presupposto tecnico per il percorso, ma senza uno spazio di archivio, è mancata l'assunzione da parte di ogni partecipante della responsabilità della costruzione del portfolio nella sua interezza e della gestione della relazione tra i contenuti, che è stata delegata alla conduttrice del laboratorio, annullando di fatto la

---

<sup>140</sup> Cfr. V. Anderson-Patton, E. Bass, *Using Narrative Teaching Portfolios for Self-Study*, in N. Lyons, V. Kubler LaBoskey, (Eds.), (2002), *op. cit.*, p. 102.

<sup>141</sup> Cfr. *ivi*, p. 112.

<sup>142</sup> N. Lyons, *op. cit.*, p. 98.

<sup>143</sup> Cfr. *ibidem*, traduzione mia.

<sup>144</sup> Cfr. V. Anderson-Patton, E. Bass, *Using Narrative Teaching Portfolios for Self-Study*, in N. Lyons, V. Kubler LaBoskey, (Eds.), (2002), *op. cit.*, p. 102.

personale opera di selezione degli artefatti, delle narrazioni e la conseguente riflessione anche condivisa rispetto alla gestione del portfolio.

Nel caso della seconda edizione, a fronte di un vincolo spaziale e strutturale dato dalla semplicità grafica e compositiva delle pagine del sito costruito per il laboratorio, è stato possibile avere una traccia dell'attività di esplorazione e di attraversamento delle tappe della ricerca-formazione per ogni partecipante e l'assenza, l'omissione di alcuni materiali, così come la condivisione di tutti o solo di alcuni di essi, non è imputabile alla mancanza di uno spazio che aiuti la documentazione e la sistematizzazione, ma a una precisa scelta del "proprietario" della pagina<sup>145</sup>.

Vi è infine una ragione ulteriore e più profonda che ha colto nell'esempio delle due partecipanti alla prima edizione un importante spunto di riflessione epistemologica e metodologica. La creazione di una pagina per ogni soggetto è l'equivalente prassico della premessa teorica che dà forma all'esperienza laboratoriale: perché accada un evento che possa dirsi formativo sono necessari uno spazio e un tempo<sup>146</sup>, oltre che una cornice, un contesto di relazione e di condivisione intersoggettiva. La raccolta degli artefatti dei partecipanti divisi per tappe (modalità di documentazione della prima edizione) spostava il *focus* dell'attenzione sui contenuti e sui prodotti, mettendo in secondo piano gli autori; i portfolii digitali invece danno spazio sia alle tracce delle tappe (gli artefatti inseriti in ogni tappa dal singolo partecipante) sia all'autore del portfolio, che emerge nella forma dei materiali, nella loro scelta e composizione e nella loro collocazione (o assenza) come contesto che dà origine alle narrazioni delle loro relazioni con tali metafore della formazione. In particolare tali narrazioni non vanno intese come multimediali ma come crossmediali<sup>147</sup>, perché si compongono di diversi contenuti costruiti attraverso diversi *media*, ma a differenza delle prime, che costruiscono lo stesso messaggio/contenuto/testo su molteplici *media*, la crossmedialità implica che la produzione di un contenuto tramite l'impiego di più canali, così che il contenuto sia comprensibile e completo solo attraversando più *media* che lo raccontano, presentano, ognuno in parte e ognuno con la sua specificità mediale<sup>148</sup>.

La formazione, in questo caso, non è univocamente raccontata attraverso più forme, ma la sua comprensione diviene completa attraverso una narrazione composita, che fa di ogni tappa (di ogni artefatto e di ogni testo che lo accompagna) un elemento che va congiunto agli altri perché la narrazione della formazione venga intessuta in una lettura trasversale e complessiva (aggiungerei: gestaltica) delle sue parti. La lettura crossmediale non solo evoca il modo della narrazione, dell'intreccio del raccontare, ma metodologicamente mostra una possibilità di analisi della complessità dell'oggetto di indagine, che viene infatti letto di traverso (*cross*, appunto), obliquamente (secondo la lezione della fenomenologia), con l'intenzione di poterne cogliere le diverse sfaccettature e declinazioni offerte dai diversi *media*, che si fanno *tramite* di una prospettiva sull'oggetto e non di una sua rappresentazione univoca (e limitante rispetto alle possibilità di esplorarlo).

---

<sup>145</sup> Nel caso di difficoltà tecniche segnalate dai partecipanti c'è stato il supporto da parte della conduttrice che ha caricato (eseguito l'*uploading*) del materiale, seguendo la richiesta e le indicazioni del partecipante che aveva comunicato la necessità di intervento.

<sup>146</sup> Cfr. L. Giannandrea, *op. cit.*, p. 139.

<sup>147</sup> Per narrazione cross-mediale si intende una narrazione con contenuti specifici per ciascun mezzo di comunicazione coinvolto all'interno di un progetto che ha la peculiarità di utilizzare più *media* contemporaneamente, si cfr. M. Giovagnoli, *Crossmedia: le nuove narrazioni*, Apogeo, Milano, 2009, p. 123.

<sup>148</sup> Cfr. P. Van Teeseling, *Which is the difference between Crossmediality and Multimediality?* – Quora, in [www.quora.com/New-Media/Which-is-the-difference-between-Crossmediality-and-Multimediality](http://www.quora.com/New-Media/Which-is-the-difference-between-Crossmediality-and-Multimediality).

Il portfolio e le narrazioni in esso conservate diventano strumento di apprendimento, che fa del riconoscimento della propria esperienza di formazione il contenuto e l'esito di un percorso che viene tracciato nella sua unicità, nello spazio e nel tempo dell'attraversamento delle tappe da parte di ogni singolo partecipante.

La terza tecnica formativa utilizzata nel laboratorio è quella rappresentata dal ricorso alla redazione del diario della ricerca, un diario di bordo<sup>149</sup> per la conduttrice, per i partecipanti, per l'osservatrice della seconda edizione del laboratorio, Roberta Attuati, già dottoressa in Lettere presso l'Università degli Studi di Milano e successivamente in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, presente nella prima edizione del laboratorio in qualità di allora studentessa non frequentante, partecipante al percorso e laureanda all'epoca della realizzazione della seconda; in quest'ultima edizione, vi è la presenza di un ulteriore diario di bordo (relativo a una sola fase del laboratorio), ovvero quello della dott.ssa Chiara Nicole Zuffrano, educatrice professionale specializzata in pratiche autobiografiche<sup>150</sup>, che ha preso parte alla seconda tappa del percorso, conducendolo con la sottoscritta.

Durante il primo incontro di entrambe le edizioni è stato proposto il diario di bordo come tecnica formativa attraverso cui tenere, trattenere gli eventi degli incontri laboratoriali. È stato consigliato di redigere un diario dell'esperienza laboratoriale non solo come mezzo per la riflessione *in itinere*, quindi come *medium* per la costruzione di narrazioni di senso dell'accadere a partire dalla ricostruzione degli eventi; ma anche come mezzo per mantenere disponibile alla riflessione i vissuti, per trasformarli in esperienza formativa, nello spazio e nel tempo di sosta dal fare laboratoriale.

In particolare, per la prima edizione, il diario di bordo era stato suggerito anche come supporto per la scrittura di un elaborato finale che potesse diventare il portfolio narrativo dell'esperienza; per la seconda edizione, dal momento che il portfolio individuale era stato immaginato come maggiormente crossmediale, coerentemente con una ricerca che fosse *visual* oltretutto *narrative*, non è stata richiesta una narrazione finale dell'esperienza complessiva, ma di accompagnare ogni tappa tramite narrazioni che rendessero condivisibili le scelte fatte da ogni partecipante rispetto alle immagini inserite nel portfolio, mentre il diario è stato presentato come un'opzione metodologica di riflessione personale che non sarebbe dovuta coincidere con tali narrazioni e che non sarebbe dovuta necessariamente essere condivisa con gli altri. Questo perché il diario di bordo è un modo per rendere visibili e riattraversabili i vissuti, cosicché dalla loro documentazione si possa dischiudere "la possibilità di guadagnare da essa quel sapere esperienziale che odora di contingenza"<sup>151</sup> e che riporta e ri-porta i vissuti dal passato al presente, per poterli rivedere, reinterrogare e risignificare con ogni ritorno alla loro rappresentazione in forma scritta.

---

<sup>149</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, p. 88.

<sup>150</sup> Chiara Nicole Zuffrano, dottoressa in Scienze dell'Educazione, è educatrice professionale specializzata in pratiche autobiografiche. Svolge la sua attività professionale in ambito scolastico, extra-scolastico e domiciliare occupandosi della progettazione e realizzazione di progetti educativi per adolescenti. Si occupa inoltre del contesto penale minorile e di mediazione penale, e di sviluppo di comunità e di formazione continua. Già cultrice di materia per il corso di Metodologie della Formazione e poi di Filosofia dell'Educazione presso il corso di laurea di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, ha collaborato per lo sviluppo e realizzazione di attività seminariali e didattiche per questi insegnamenti. Ha inoltre pubblicato per il testo collettivo *Dietro le quinte. Pratiche e teorie nell'incontro tra educazione e teatro* (Franco Angeli, Milano, 2013), curato da F. Antonacci, M. Guerra e E. Mancino il contributo *Copione: autobiografia metaforica a più voci. L'esperienza di un laboratorio teatrale per adolescenti* ed è co-autrice del capitolo *Intrecci invisibili: i legami nascosti di amore e famiglia* nel già citato *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative* (Mimesis, Milano, 2013).

<sup>151</sup> Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, e L. Giannadrea, *op. cit.*

Il diario di bordo è pensato come un ponte tra tempi e spazi, tra passato e presente, per portare l'esperienza nel proprio futuro, per la ritensione del vissuto al quale ritornare riflessivamente per renderlo esperienza e fonte di consapevolezza<sup>152</sup> del proprio sé nel mentre dell'accadere, oltreché fonte per la riflessione e valutazione finale riguardante l'esperienza stessa (cfr. par. 7 di questo capitolo), dal momento che la scrittura regolare, cadenzata degli eventi laboratoriali e dei vissuti ad essi legati costituisce uno dei mezzi per l'incremento dell'agire riflessivo nella pratica professionale e, quindi, nel caso dei partecipanti al laboratorio, può essere un'occasione per sperimentare una tecnica utile nell'immediato (nell'esperienza di esplorazione della loro relazione con la formazione) ma soprattutto applicabile nel loro futuro da educatori e formatori, per costruire uno spazio interiore per l'osservazione multifocale degli eventi e diventare il proprio "*partner* critico" con cui dialogare sulle osservazioni, le notazioni, le intuizioni<sup>153</sup>, gli aspetti cognitivi ed affettivi che compongono e connotano il testo del proprio diario.

Nella pratica di scrittura del diario può iniziare la messa in forma dei propri pensieri attraverso il tempo dedicato alla riflessione dalla scrittura stessa: un tempo di distanziamento, di meditazione, di allontanamento dall'affanno dell'azione e di riavvicinamento, di riflessione e di ricomposizione di senso. Afferma Mortari che il diario

è la scena in cui ricostruire la storia di un processo educativo che acquista significato nella misura in cui gli eventi narrati documentano l'esperienza nella sua complessità di processo emotivo e cognitivo, sociale e politico.<sup>154</sup>

Il diario di bordo è quel *medium* che contribuisce alla costruzione di un sapere dall'esperienza, per scoprire, riflettere, agire e tornare ricorsivamente all'inizio di questo processo mai finito di costruzione e di elaborazioni successive di significati, alla base dell'epistemologia della propria teoria e prassi professionale (presente o futura).

Per questa ragione, ai partecipanti non sono state date indicazioni o limitazioni rispetto al tipo di dati da riportare nel diario, ritenendo che come esperienza, plausibilmente prima, di scrittura di un diario di ricerca/bordo fosse utile iniziare la sperimentazione della tecnica prima di indirizzarla verso una o poche tipologie di contenuti; poiché la redazione del diario è stato un suggerimento dato ai partecipanti, nessuna forma testuale, dalla descrizione fenomenica della situazione fino all'espressione di vissuti emotivi, passando per narrazioni e intuizioni<sup>155</sup>, è stata esclusa, così come ogni scelta di contenuto e forma è stata inclusa e accettata per i testi nel portfolio.

Diverso è stato per me e le dott.sse Zuffrano e Attuati: abbiamo deciso di scrivere un diario di bordo che contemplasse, per ogni incontro in cui saremmo state presenti, una narrazione e una interpretazione degli eventi a partire dalla descrizione, riportata talvolta anche in forma di schema temporale sequenziale, del concreto accadere.

Come si vedrà nel capitolo successivo, le diverse voci che raccontano lo stesso incontro, nel loro intrecciarsi, costruiscono la realtà dell'incontro stesso (coerentemente con la lezione costruttivista che sottostà all'impianto teorico-metodologico della presente ricerca-formazione): le narrazioni dell'esperienza sono la trama del laboratorio; sia a livello individuale sia a quello di composizione multivocale, il diario è il mezzo "che permette una riconfigurazione dell'esperienza e la possibilità

---

<sup>152</sup> Cfr. *ivi*, p. 90.

<sup>153</sup> Cfr. *ivi*, p. 92.

<sup>154</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>155</sup> Cfr. *ivi*, pp. 94-5.

di pensare ad altre configurazioni possibili”<sup>156</sup> di tale esperienza. Un racconto polifonico, come quello che sarà presentato nel prossimo capitolo, sarà la forma che restituirà la complessità della realtà costruita ed esperita nel laboratorio: ogni narrazione dai diversi punti di vista presentati sarà il modo di raccontare altrimenti<sup>157</sup> la costruzione e l’attraversamento del percorso laboratoriale.

Il quarto e ultimo strumento presentato in questa sezione è il già citato cartellone del tempo sullo spazio. Questo mezzo è stato utilizzato in entrambe le edizioni del laboratorio, ma come già anticipato quando è stato presentato il sito precedentemente in questo paragrafo, tale cartellone ha avuto due nomi diversi, i quali hanno qualificato l’uso che di esso è stato fatto. Nel primo anno, avendo dato indicazioni esplicite, anche grafiche, sui contenuti inseribili nel cartellone<sup>158</sup>, sono state indicate le dimensioni che si sarebbero potute esplorare, ma per quanto evidentemente non esaustive e seppur abbia esplicitamente comunicato che tali dimensioni cognitive ed affettive fossero suggerimenti ai quali ispirarsi ma a cui non limitarsi, sono state attraversate da alcuni partecipanti in maniera pedissequa; ho preferito allora non dare alcuna indicazione scritta potenzialmente vincolante per l’anno successivo, cosicché l’uso (o meno) dello spazio fosse totalmente gestibile dall’intenzione personale dei partecipanti. Il cartellone è stato presentato come “il tempo sullo spazio” per esplicitare questa libertà: ho proposto ai partecipanti (chiedendo loro una partecipazione di almeno un contributo sul foglio da parte di ciascuno per l’intero percorso) di lasciare un segno sulla carta del passare del loro tempo in questa esperienza, chiedendo di apporre una sigla che li rendesse riconoscibili e un numero che indicasse a quale incontro si riferissero i loro contributi (tecnica, quest’ultima, di documentazione conservata dalla prima edizione) al fine di poter rintracciare autore e momento a cui si riferisce il suo commento. I contributi di questo cartellone costituiranno una delle voci del *report* narrativo che verrà presentato nel prossimo capitolo, per offrire un’ulteriore prospettiva sul percorso laboratoriale, oltre a quelle della conduttrice, dell’osservatrice e dell’esperta coinvolta in una delle tappe dell’esplorazione.

## 6. Esplorare per tappe. E soste narrative.

*Ci sono tre congegni di un’astuzia letale*  
Professor Henry Jones Sr. – *Indiana Jones e l’ultima crociata*

In entrambe le edizioni del laboratorio, dopo l’introduzione al percorso complessivo, agli obiettivi, ai metodi, agli strumenti e alle tecniche di documentazione (presentati nel precedente paragrafo), si è dato avvio all’attraversamento di tre tappe tramite dispositivi visuali di supporto alla narrazione dell’esperienza di formazione dei partecipanti.

Questo paragrafo è dedicato dunque alla descrizione di tali tappe, ognuna delle quali è legata ad una specifica forma mediale. Per ognuna di queste tappe verranno evidenziate le caratteristiche distintive, relative al contenuto, alla forma, al rapporto e all’ingaggio che propongono ai partecipanti (a seconda che siano scelti o realizzati da loro), al *focus* dell’attenzione che comportano

---

<sup>156</sup> L. Giannandrea, *op. cit.*, p. 160.

<sup>157</sup> Cfr. P. Ricoeur, *op. cit.*, p. 118.

<sup>158</sup> Il cartellone si chiama infatti ““Motivazioni, aspettative, pregiudizi, speranze, paure... nel tempo”. Va riconosciuto a questo titolo, da un lato vincolante, il fondamentale contributo di aver reso visibile il tema delle aspettative e delle motivazioni, che ha fatto emergere l’equivoco legato alla supposta continuità didattica e di contenuti tra il corso di Filosofia dell’Educazione e il laboratorio di narrazione.



– sulla composizione dell’oggetto, del *medium*, sull’interpretazione che generano ecc.

I *media* visuali sono congegni di composizione, di costruzione (come nel caso di prodotti visuali creati dai partecipanti) e/o di elicitazione (quando vengono proposti ai partecipanti e da loro selezionati in base alla significatività in essi rintracciata) relativi al tema oggetto d’indagine; chiamano i soggetti ad una relazione dialogica con essi e diventano quindi *media* a supporto delle narrazioni che ripercorrono la riflessione sulla formazione che tramite essi è stato possibile realizzare.

In accordo con il pensiero di Fiske<sup>159</sup> in questo percorso di ricerca il *focus* dell’attenzione è la creazione e l’attribuzione di significato che lo spettatore, l’interlocutore delle immagini, formula per queste ultime. L’autore usa il termine *audiencing* per qualificare il processo attraverso cui il significato di un’immagine viene negoziato da una specifica *audience* che la stia guardando in determinate circostanze di fruizione. Tale negoziazione dipende, secondo Rose, da tre aspetti delle immagini: dalla loro composizione, dalla tecnologia attraverso cui sono prodotte e fruite e, infine, dalla dimensione sociale, intesa come relazioni e pratiche che comportano la visione di specifiche immagini in specifici spazi e contesti<sup>160</sup>. In questo percorso di indagine, il sito di produzione del significato delle immagini è l’*audience*, ovvero i partecipanti al laboratorio; a seconda della prospettiva da cui si guarda a una tappa se ne potrebbe sottolineare la componente compositiva, tecnologica o sociale che dà luogo alla negoziazione e all’attribuzione di significato.

Un secondo modo di interpretare “i congegni metodologici”<sup>161</sup> rappresentati dalle tappe è quello suggerito dalla nozione di “deissi” mutuata dalle pratiche di clinica della formazione. Il sostantivo deissi – dal greco antico letteralmente “mostra” –, ha in sé la radice del verbo mostrare, indicare e, nel caso della clinica, le deissi costituiscono gli “ancoraggi, [...] [gli] ‘stratagemmi’ a partire dai quali produrre materiale relativo alla formazione su cui lavorare e attivare il percorso”<sup>162</sup>.

Nello specifico di questa ricerca, il materiale prodotto sarà sia di tipo visuale sia scritto; in entrambi i casi i testi saranno narrazioni che consentono l’accesso alle dimensioni non immediatamente visibili della formazione, rintracciate grazie all’esplorazione delle esperienze dei partecipanti mediata dalle tappe “deittiche” predisposte nel percorso. Le tappe sono cioè tre passaggi “ostensivi”<sup>163</sup>, tre “indicazioni comunicative determinate”<sup>164</sup> che attraversano le esperienze di soggetto in formazione di ogni partecipante, tramite la metafora delle immagini scelte e/o da loro prodotte nel percorso. In particolare, le immagini del laboratorio di narrazione svolgono la funzione di indicazione delle deissi esterna e proiettiva del modello metodologico della clinica. La prima propone ai soggetti di esplorare, mediante “l’utilizzo di documenti *ad hoc*, come [ad esempio] proiezioni cinematografiche con il sussidio di apposite schede analitiche”<sup>165</sup>, la situazione educativa/formativa che rintracciano nel materiale analizzato; a partire da “un riferimento esterno a chi parla”<sup>166</sup>, è possibile rendere visibile, grazie alla distanza e al decentramento del soggetto rispetto al materiale, che pure consente immedesimazione e sollecitazione del proprio immaginario

---

<sup>159</sup> Cfr. J. Fiske, *Audiencing*, in N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Methods*, Sage, Thousand Oaks, 1994.

<sup>160</sup> Cfr. G. Rose, *op. cit.*, pp. 17, 25-26.

<sup>161</sup> Cfr. A. Franza, *Il congegno metodologico*, in R. Massa, (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1992.

<sup>162</sup> M. Palma, (a cura di), *op. cit.*, 108.

<sup>163</sup> A. Franza, *op. cit.*, p. 46.

<sup>164</sup> *Ibidem*.

<sup>165</sup> M. Palma, (a cura di), *op. cit.*, p. 108.

<sup>166</sup> A. Franza, *op. cit.*, p. 47.

sulla formazione, la prospettiva di ogni soggetto sulle vicende finzionali a lui presentate, che hanno la funzione catalizzatrice di disvelamento e di esplicitazione delle proprie concezioni e teorie sulla formazione. Nel percorso laboratoriale questo tipo di indicazione deittica è rappresentata dalla prima tappa, in cui i partecipanti si relazionano con l'analisi di immagini da loro scelte da una selezione precedentemente per loro predisposta, per costruire narrazioni di formazione innescate dalle immagini stesse.

La deissi proiettiva si riferisce a oggetti “il cui livello di esistenza e il cui grado di realtà è interno al tipo e alla forma di rappresentazione cui perviene l'apparato simbolico”<sup>167</sup> del loro costruttore-autore. La seconda deissi qui presentata, terza nel percorso esplorativo della clinica, è anche detta “fantasmatica” o “simbolo-proiettiva” poiché consente l’“estroflessione del proprio mondo interno [...] sul piano del rapporto costitutivo e fondante tra mondo della vita e [...] della formazione”<sup>168</sup>; ciò vale a dire che, i soggetti sono accompagnati, mediante questo ancoraggio metodologico, all'attivazione pratica, a dare forma all'idea di formazione nascosta “nell'ambito dei vissuti soggettivi, dell'immaginario e del fantasmatico, o negli interstizi”<sup>169</sup>della loro esperienza. Nella pratica clinica ci si avvale della costruzione di plastici che oggettivano sia il proprio ambiente di vita sia gli elementi eventualmente in esso introdotti relativi alla formazione, ambiente in cui è possibile collocare se stessi in relazione alla formazione<sup>170</sup>; in questo percorso laboratoriale la proiezione di tali elementi avverrà nella costruzione delle mappe individuali e collettive.

Infine, la terza tappa del l'esplorazione laboratoriale, seguendo le indicazioni della clinica della formazione, potrebbe essere definita una deissi ibrida, da un lato interna e dall'altro “esterna-proiettiva”: infatti, dal momento che richiede la costruzione di un *collage* cinematografico, di una narrazione, può essere considerata analoga alla richiesta della deissi interna, che prevede che il soggetto descriva “un episodio della propria storia di vita o di formazione”<sup>171</sup>, ma poiché tale narrazione nasce dalla composizione di frammenti estratti da pellicole cinematografiche già esistenti, si chiede di utilizzare materiale che in origine non è prodotto dal soggetto (come per la deissi esterna) in una configurazione nuova, che richiede l'attiva partecipazione, manipolazione da parte sua (come nella deissi proiettiva). Il testo poli-filmico così creato potrà poi divenire un nuovo artefatto con cui relazionarsi nel contesto laboratoriale: come deissi esterna per i partecipanti-spettatori, e come sintesi delle tre deissi per ogni autore dei *collage* filmici.

## 6.1 Le immagini della formazione

*The whole purpose of education  
is to turn mirrors into windows*  
Sidney J. Harris

La prima tappa del percorso è quella delle immagini della formazione. In entrambe le edizioni del laboratorio è stato proposto ai partecipanti, durante il primo incontro, di selezionare fino a tre

---

<sup>167</sup> *Ibidem.*

<sup>168</sup> *Ibidem.*

<sup>169</sup> *Ibidem.*

<sup>170</sup> Cfr. M. Palma, (a cura di), *op. cit.*, p. 109.

<sup>171</sup> *Ivi*, p. 108.

immagini da un ventaglio di opzioni precedentemente da me selezionate. È stata data l'alternativa di scegliere un numero minore di immagini e di poterle inoltre selezionare da altre fonti, se quelle proposte non incontravano gli intendimenti dei soggetti, consultando il *web* o selezionandole per l'incontro successivo.

Per ognuna delle immagini la consegna è di darle un titolo o di accompagnarla con una breve didascalia che ne descriva il contenuto e di produrre un testo, una narrazione, che la descriva e argomenti la scelta dell'immagine con l'attribuzione di significato formulata dal singolo.

Le immagini possono quindi essere intese come simbolo di un aspetto, di una dimensione della formazione, possono darsi come *media* che sollecitano una risposta, una visione, una prospettiva sull'educazione-formazione, un ricordo, un'esperienza appartenente alle vicende biografiche dei partecipanti, ecc.

La funzione delle immagini è da un lato di schermatura e dall'altro di elicitazione. Le immagini sono infatti schermi nella duplice accezione di protezione e di proiezione, dal momento che offrono ai partecipanti un oggetto (una rappresentazione in immagini, una fotografia, una riproduzione di un *frame* filmico) come *medium* per la produzione di una narrazione: i soggetti non parlano e non scrivono direttamente delle proprie vicende auto/biografiche o non si espongono (o meglio: non si sentono esposti) come se dovessero argomentare una posizione teorica o intellettuale, ma raccontano la loro relazione di visione con le immagini che hanno scelto. Le immagini, di conseguenza, diventano spazio di proiezione perché la loro composizione, la loro specifica qualità, la tecnologia della loro produzione, interpellano chi le guarda a formulare la propria interpretazione relativa alla loro forma e al loro contenuto<sup>172</sup>. Ogni soggetto, nell'interazione con le immagini, si sofferma, selezionandole, su quelle che possono sostenere le sue concezioni relative all'educazione-formazione, ma allo stesso tempo, sceglie le immagini che, proprio in funzione della loro composizione e forma, gli appaiono foriere di contenuti che alludono all'oggetto d'indagine. Le immagini, in quanto schermi, sono allora superfici di rispecchiamento (per vedersi e riflettere), di protezione e mezzi per “uscire allo scoperto”<sup>173</sup>; sono “luoghi di approdo dello sguardo [...] [e] depositari delle proiezioni di senso di tale sguardo: riflessione e rifrazione”<sup>174</sup> di una prospettiva sulla realtà.

Le immagini proposte<sup>175</sup> sono scelte per il loro potere di evocare dimensioni della formazione che possono appartenere all'esperienza dei partecipanti, all'immaginario della formazione che usualmente viene veicolato tramite i canali dell'istruzione formale (si pensi per esempio al contributo che la formazione scolastica apporta nella costruzione di tale idea) e della comunicazione diffusa e/o divulgativa (*media* televisivi, cinematografici, pubblicitari ecc.); vi sono poi immagini che rappresentano le metafore che le stesse scienze dell'educazione e la pedagogia hanno attraversato per descrivere l'educazione, appunto, e la formazione (la tavoletta di cera come *tabula rasa*, la spugna, la creta, per indicare modelli dell'educazione trasmissivi, concezioni del formando e alcune delle modalità relazionali che abitano l'immaginario indagato); infine, vi sono riproduzioni di foto, di disegni, di quadri che alludono a metafore che fanno riferimento ad espressioni di uso comune connesse alla formazione: la luce e una lampadina accesa, una barca in navigazione,

---

<sup>172</sup> Cfr. G. Rose, *op. cit.*, p. 25.

<sup>173</sup> E. Mancino, *op. cit.*, 2014, p. 103-4.

<sup>174</sup> F. Jorio, D. Rizzitelli, *op. cit.*, p. 279.

<sup>175</sup> Le immagini sono visionabili in un unico file digitale al seguente *link*:

<https://www.dropbox.com/s/skknndfdinorpq/immagini%20formazione%20-%201%C2%B0%20incontro%20-%20F.Jorio.pdf?dl=0>

immagini di maestri, di aule scolastiche, di libri. In ultimo, ho riportato anche immagini di labirinti per offrire un nesso con i contenuti e le metafore che sapevo attraversate nel loro primo semestre di studi universitari<sup>176</sup>. Nella prima edizione le scelte compiute dai partecipanti sono state fatte all'interno delle proposte; nel secondo anno, sono state selezionate in presenza in aula altre immagini da parte di un partecipante, che le ha scelte in quanto corrispondenti ai concetti, alle idee che voleva rappresentare.

Le immagini usate in questa tappa, sono composizioni di elementi incorniciati e delimitati da un confine (i limiti, i bordi dell'immagine) è in quanto tali sono estratti, estrapolati da un processo comunicativo a cui appartengono come forme simboliche che lo sostengono<sup>177</sup>, dal momento che sono state viste, scelte e significate; ogni partecipante ha ritenuto che, alla domanda presentata in questa tappa dell'esplorazione, la propria risposta fosse contenuta, mostrata e in-formata dalle immagini da lui selezionate, che la propria narrazione sulla formazione fosse tradotta e traducibile dalle metafore che ha rintracciato nelle immagini.

Ciò vuol dire che la funzione delle immagini è stata di mediazione della comunicazione<sup>178</sup>, di traduzione<sup>179</sup> di un pensiero, di una concezione, di un'idea, di catalizzatore<sup>180</sup> di contenuti e strumenti di elicitazione. Nel caso di quest'ultima funzione appare opportuno specificare che con tale termine non si intende solo "l'estrazione o l'evocazione di una reazione all'immagine"<sup>181</sup> nei partecipanti, la possibilità di utilizzare "il contenuto delle immagini come contenitori in cui proiettare significati e attraverso i quali costruire e rappresentare la propria conoscenza [...], le proprie esperienze e vissuti emotivi"<sup>182</sup>. All'interno di un percorso di ricerca-formazione che vuole accompagnare i suoi partecipanti all'esplorazione e alla costruzione di conoscenze, a partire dalla creazione di uno spazio di sospensione e di riflessione, il ricorso alle immagini nella prima tappa va inteso come il congegno metodologico scelto per "intervistare" i soggetti sull'oggetto di indagine: si chiede loro cosa pensano, cosa sanno sulla formazione, a partire dalla loro prospettiva e dalla loro esperienza in relazione ad essa. Tale cambiamento metodologico non è caratterizzato solo dalla modifica del codice (da orale/scritto a visivo) attraverso cui si interrogano i soggetti, ma comporta un cambio di posizione di questi ultimi: essi diventano infatti "investigatori, coloro che fanno domande" (*inquirers* nell'originale di Butler-Kisber) nel processo, assumendo la posizione di co-ricercatori invece di quella di semplici intervistati<sup>183</sup>. Ancora, come investigatori si affacciano su un oggetto d'indagine che non è solo mediato dalle immagini, ma dal rapporto con queste ultime: ciò significa che questo tipo di esplorazione consente di riflettere sulla propria personale esperienza, avendo la possibilità di disvelamenti<sup>184</sup> relativi alle proprie motivazioni e scelte, azioni (potenziali o effettive) rispetto all'oggetto d'indagine, superando la barriera dell'ovvio e delle assunzioni date per

---

<sup>176</sup> In entrambe le edizioni del laboratorio, gli studenti hanno affrontato la metafora del labirinto e della tramatura del filo (della narrazione e del processo di educazione/formazione) nel corso di Filosofia dell'Educazione.

<sup>177</sup> Cfr. R. Chalfen, *Interpreting family photography as pictorial communication*, in J. Prosser (ed.), *Image-based research*, (3<sup>rd</sup> ed.), Falmer, Londra, 1998.

<sup>178</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 129.

<sup>179</sup> Cfr. F. Jorio, D. Rizzitelli, *op. cit.*, 278.

<sup>180</sup> Cfr. M. Lykes, *Creative arts and photography in participatory action research in Guatemala*, in P. Reason, H. Bradbury, (Eds.), *Handbook of action research: Participatory inquiry and practice*, Sage, Thousand Oaks, 2001, p. 369.

<sup>181</sup> L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 126.

<sup>182</sup> G. Rose, *op. cit.*, p. 68.

<sup>183</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 130.

<sup>184</sup> Cfr. E. Mancino, *op. cit.*, 2014, p. 30.

scontate alle quali si ricorre per relazionarsi alla realtà e al contesto<sup>185</sup>.

Infine, a conferma della funzione di schermo di protezione sopra indicata, Prosser e Burke attribuiscono la caratteristica di “*neutral third party*”<sup>186</sup> alle immagini perché, specialmente nel caso qui presentato, essendo state usate in entrambe le edizioni nel primo incontro, hanno consentito ai partecipanti di lavorare insieme, di condividere e di esprimere le proprie idee e di raccontare le proprie vicende biografiche evocate dall’interpretazione data alle immagini, senza dover necessariamente interagire con gli altri partecipanti, rendendoli comunque testimoni della narrazione originata dal dialogo che ognuno ha intessuto con le immagini selezionate.

## 6.2 Le mappe dei territori della formazione

*Noi vogliamo sapere... per andare dove dobbiamo andare...  
per dove dobbiamo andare. Sa, è una semplice informazione.  
Antonio/Totò – Totò, Peppino e la... malafemmina*

Fino ad ora la ricerca è stata definita come *narrative inquiry* mediata da immagini: la prima fase dell’esplorazione laboratoriale, infatti, prevede la scelta di immagini che raccontano la formazione e la successiva narrazione scritta di questa relazione tra immagini e oggetto di indagine.

Nella seconda fase, che, rifacendomi alle suggestioni della clinica della formazione avevo indicato come associabile alla deissi “fantasmatica” o “simbolo-proiettiva”, è possibile rintracciare una modificazione nella forma dell’*inquiry*: dal momento che ai partecipanti viene richiesto di realizzare una mappa dei territori della formazione, ovvero creare, costruire e disporre in una metafora spaziale la loro idea di formazione, si può dire che da ricerca narrativa supportata e elicitata dalle immagini, da questa fase in poi, la dimensione visuale diventi il linguaggio del racconto, ovvero la tessitura in cui sta il testo (immagine come con-testo) e, quindi, le narrazioni che accompagnano le immagini (della seconda e della terza fase) raccontano queste ultime in qualità di *media* per condividere con gli altri il racconto visivo realizzato dal singolo.

La ricerca si può allora definire per queste due tappe come una *visual narrative inquiry* in cui viene chiesto a ogni partecipante di cambiare *medium* e di cambiare di passo in passo metafora, di cambiare lingua e di addentrarsi nell’esplorazione assumendo un ruolo vieppiù attivo e costruito sui soli supporti per immagini di cui ognuno è portatore e creatore. Il conduttore non offre più un ventaglio di opzioni tra cui scegliere, ma propone di rendere visibile nello spazio di una mappa (i cui contorni e le cui caratteristiche non sono esplicitate) i territori in cui la formazione si colloca secondo la concezione di ogni partecipante.

Come già affermato nel terzo capitolo, con le parole mutate da Korzybski, “la mappa non è il territorio”: per questo motivo la proposta di realizzare una mappa dei territori nasce come rielaborazione di una prima ipotesi di realizzare mappe concettuali sulla formazione (questa era stata la formula presentata nella prima edizione del laboratorio); poiché il formato della mappa concettuale e le possibili forme della sua realizzazione ponevano un vincolo alle possibilità di costruzione dei partecipanti, a causa della potenziale omologazione strutturale ed estetica che sarebbe derivata da questo tipo di mappa, ho apportato una modifica alla seconda fase nella seconda

<sup>185</sup> Cfr. S. Lester, *An Introduction to Phenomenological Research*, Stan Lester Developments, Tauton, 1999, p. 1.

<sup>186</sup> J. Prosser, C. Burke, *op. cit.*, p. 410.

edizione del laboratorio, proponendo ai partecipanti di comporre la mappa, senza declinazioni e accezioni per questo termine, ma aggiungendo la specificazione metaforica “dei territori” per accompagnarli nella dimensione “cartografica” dell’indagine.

La metafora della cartografia in relazione alla formazione, infatti, consente di far emergere da un lato la completa autorialità del singolo per quanto riguarda la realizzazione compositiva, fisica, grafica della mappa, piuttosto che rispettare le forme proposte (pre-poste?) della mappa concettuale; dall’altro, tale metafora si pone a un tempo come condizione e risultato dell’esplorazione<sup>187</sup>. La mappa allora non è il territorio e non è quello che si persegue con la sua realizzazione: è principio e esito, si è detto, dell’esplorazione; la mappa è traduzione spaziale del *frattempo* dell’esplorazione ed è traccia non della semplice relazione con i territori, quanto piuttosto è visione della costruzione di tale relazione. La mappa è l’esplorazione, intendendo quest’ultima come relazione di conoscenza con l’oggetto “formazione”. E se, come detto nelle premesse epistemiche di questo lavoro, la relazione di conoscenza è un’esperienza accessibile da un punto di vista epistemologico attraverso la sua narrazione, la specificità di questo *medium* non è quella di “trasmettere verità, ma di offrire visione”<sup>188</sup> e quanto più la mappa si discosta, si differenzia, dal territorio, tanto più questa consente di scorgere (e di darsi come) la traccia del percorso dell’esploratore, ovvero la tessitura dei sentieri scoperti e creati, nell’intreccio tra territorio e viaggiatore-ricercatore sul campo. La mappa diventa allora la narrazione in formato cartografico di una investigazione della propria esperienza e con questa valenza è stata pensata, introdotta e infine ripensata nei termini generali ora indicati.

Nei sottoparagrafi che seguono, la mappa verrà poi declinata nelle dimensioni individuali e collettiva, spaziale e temporale, rivelando alcune diverse componenti e facce dell’esplorazione del territorio; ciò che accomuna tutte però è la natura scientifica e poetica del “compito”: la costruzione di mappe chiede ai partecipanti di “comporre mondi ri-componendo le nostre vite nelle relazioni che ci compongono”<sup>189</sup>, cosicché da aprire “la possibilità di originali ri-concettualizzazioni, di nuove metafore e linguaggi utili al tentativo di sottrarsi dal leggere prospettive nuove con strumenti concettuali e metodologici usuali”<sup>190</sup>, creando nuove visioni, *in primis* per gli autori, della trama dei saperi<sup>191</sup> relativi alla formazione.

### 6.2.1 Ognuno traccia la sua formazione: la mappa individuale

La prima mappa la cui costruzione viene proposta nella seconda fase laboratoriale è quella realizzata dal singolo e riguardante i territori della formazione.

L’obiettivo formativo sottostante a tale consegna era quello di suggerire la riorganizzazione della propria conoscenza, oltre che la sua esplicitazione, riguardante la formazione. La consegna era quella di costruire una mappa della propria formazione, con la possibilità di realizzare una rappresentazione che avesse la forma di una mappa mentale o concettuale, con una connotazione esplicitamente auto/biografica dipendente dalla scelta del singolo partecipante.

---

<sup>187</sup> Cfr. W. Fornasa, L. Morini, “Mappe per...” *Transizioni verso un’Ecologia Sociale*, in E. Cianci, (a cura di), *Epistemologie in dialogo? Contesti e costruzioni di conoscenze*, Quaderni del CE.R.CO. n. 11, 2012, Guaraldi editore, Rimini.

<sup>188</sup> *Ivi*, p. 232.

<sup>189</sup> *Ivi*, p. 241.

<sup>190</sup> *Ivi*, p. 229.

<sup>191</sup> Cfr. *ibidem*.

Non volendo influenzare le rappresentazioni create dai soggetti (non volendo cioè condizionare la forma delle loro costruzioni), l'unica esplicitazione teorica fatta a proposito della mappa è stata quella relativa alla sua funzione: “una mappa è un mezzo per interpretare, rielaborare e trasmettere conoscenze, [...] i concetti principali, i molteplici legami che essi stabiliscono e di conseguenza i possibili percorsi del ragionamento”<sup>192</sup>.

Le mappe realizzabili sono (almeno) di tre tipi: concettuali, mentali e cognitive. Ognuna di queste declinazioni comporta una elaborazione di tipo soggettivo o oggettivo dei contenuti di conoscenza che tratta.

Una prima possibile forma è la mappa concettuale: una “rappresentazione grafica di concetti espressi in forma sintetica (parole-concetto) all'interno di una forma geometrica (nodo) e collegati tra loro da linee o frecce che esplicitano la relazione attraverso parole-legamento”<sup>193</sup>. Questo tipo di mappa implica la formulazione di concetti e di relazioni e la generazione di una struttura che li contenga e ne sia contemporaneamente esito. La mappa concettuale assume quindi la forma di una rete di nodi a cui viene associata un'etichetta (che rimanda al concetto che rappresenta) che riassume, concettualizza appunto, il modo attraverso cui il soggetto rappresenta la selezione di elementi che percepisce come essenziali (che pertengono all'essenza) dei fenomeni che incontra nella realtà in cui è inserito. I nodi sono sia “unità di significato con le quali pensiamo il mondo”<sup>194</sup> sia mezzi per la rielaborazione della conoscenza di cui già sono rappresentazione; in una mappa i nodi sono collegati tramite linee di collegamento che mostrano il senso delle relazioni che l'autore ha rintracciato, o costruito, tra di essi. Le relazioni tra i nodi-concettuali, le linee-legamento, sono parole che chiarificano, a coloro che visionano la mappa, la struttura che lega i concetti formulati dalla persona in relazione ad un oggetto di conoscenza; possono essere espressione di relazioni gerarchiche (sviluppendosi quindi verticalmente) o di legami trasversali (sviluppati in orizzontale). La disposizione gerarchica in verticale serve a significare un certo tipo di ordine dei concetti e la relazione tra essi: dal più al meno importante (da un concetto centrale verso il basso con i concetti subordinati), dal generale al particolare (dal concetto più comprensivo a quelli più specifici in esso inclusi), dall'astratto al concreto (da un'idea alle declinazioni materiali finanche materiche come indicazione dell'idea)<sup>195</sup>. Diversamente, i concetti sarebbero solo etichette giustapposte in un insieme o un elenco: le relazioni tra essi servono ad “affermare qualcosa”<sup>196</sup>, ovvero mostrano la forma e la struttura della conoscenza su di un oggetto, costruita da un soggetto.

La disposizione gerarchica in cui i concetti sono collocati secondo la progressione delle idee formulate intorno a un oggetto di conoscenza invece mostrano solitamente più nodi (concetti-chiave) non organizzati in una struttura verticale, e collegamenti (parole-legame) che non costruiscono solo nessi tra concetti comprensivi e concetti inclusi, ma anche trasversali. La forma non sarà quindi necessariamente verticale, e qualora lo fosse non esprimerebbe una gerarchia tra i concetti, ma potrà svilupparsi in una forma non definibile o prevedibile da principio, secondo uno sviluppo proteiforme che mostra il comporsi del pensiero del soggetto intorno all'oggetto di conoscenza su cui verte la riflessione o l'indagine<sup>197</sup>.

---

<sup>192</sup> M. Gineprini, M. Guastavigna, *Mappe per capire, capire per mappe. Rappresentazioni della conoscenza nella didattica*, Carocci Faber, Roma, 2004, p. 7.

<sup>193</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>194</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>195</sup> Cfr. *ivi*, p. 11.

<sup>196</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>197</sup> Cfr. *ivi*, p. 11.

La seconda declinazione di mappa possibile è quella di “mentale” definibile come “una successione di idee costruita attraverso relazioni logiche di tipo associativo e che contemporaneamente esprime soggettività e creatività dell’autore”<sup>198</sup>. Questo tipo di rappresentazione si presenta come una raggiera, ovvero una serie di raggi che originano da una parola posta al centro che la collegano ad altri nodi diversamente connessi e correlati con quello centrale. Dalla forma di tale mappa è possibile individuare con immediatezza l’idea principale (al centro) da cui si diramano via via quelle più rilevanti fino a quelle secondarie, e i legami tra i concetti. La mappa mentale è una rappresentazione aperta che consente di inserire sempre nuovi rami e di effettuare processi riflessivi di generalizzazione e/o particolarizzazione derivanti dalla disposizione delle parole-concetto.

La mappa mentale viene considerata una mappa di partenza in cui vengono collocati tutti i concetti, le idee, gli elementi che per associazione vengono messi in relazione con il punto di origine (la parola-chiave centrale) in una disposizione grafica centrifuga: questo tipo di organizzazione dei contenuti risponde alla necessità di elaborare *brainstorming* intorno ad un oggetto di interesse e, per questa ragione, oltre alla sua connotazione soggettiva che rende esplicito il punto di vista del soggetto, è stata proposta ai partecipanti al laboratorio: l’elaborazione di una mappa in cui raccogliere tutte le idee connesse all’oggetto di indagine, con la possibilità di elaborare le connessioni tra di esse e di utilizzare poi questo risultato come (provvisoria) guida per l’esplorazione, costituiva un buon inizio per mettere a tema l’oggetto e contemporaneamente mettersi in cammino verso la sua esplorazione, avendo se stessi come metodo e bussola. Coerentemente e in conseguenza con l’idea che

Una mappa concettuale è l’immagine del territorio che si vuole studiare, non lo studio in sé. È una rappresentazione visiva [*visual display*] dell’attuale teoria in uso – un quadro di quello che la persona pensa relativamente al fenomeno oggetto di studio... uno strumento per generare teorie e vederne le implicazioni<sup>199</sup>. Le mappe [...] sono modi di ‘pensare su carta’<sup>200</sup>; le mappe possono mostrare connessioni inattese o identificare buchi e contraddizioni e aiutare a immaginare modi per risolvere queste ultime.”<sup>201</sup>

È importante considerare alcuni aspetti implicati nella costruzione di mappe (sia concettuali sia mentali): da ognuna di esse può derivare una mappa cognitiva ovvero una “rappresentazione grafica delle conoscenze possedute da ciascun individuo, ossia l’insieme di concetti, esempi e descrizioni riferiti ad un dato campo di sapere e collegati tra loro”<sup>202</sup> e questa può essere più o meno soggettivamente declinata, fino a diventare una rappresentazione auto/biografica della propria conoscenza relativa all’oggetto *focus* della mappa. Per questo motivo, nella prima edizione del laboratorio la costruzione delle mappe individuali è stata presentata come la possibilità di espressione da parte del singolo della propria concezione di “formazione” all’interno di uno spettro di rappresentazione che aveva come polarità la concettualizzazione da un lato e la narrazione auto/biografica dall’altro, immaginando che questa indicazione di uso non categoriale ma dimensionale delle diverse forme assunte da una mappa suggerisse un uso integrato di esse piuttosto

---

<sup>198</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>199</sup> J. A. Maxwell, *Qualitative research design: An interactive approach*, Sage, Thousand Oaks, 1996, p. 37, traduzione mia.

<sup>200</sup> V. A. Howard, H. H. Barton, *Thinking on paper*, Morrow, New York, 1986, traduzione mia.

<sup>201</sup> J. A. Maxwell, *op. cit.*, p. 37, traduzione mia.

<sup>202</sup> *Ivi*, p. 20.



che una selezione specifica di un modello di rappresentazione.

Nella prima edizione del laboratorio tale mappa poteva essere realizzata tramite FreeMind<sup>203</sup>, un *free software* di facile accesso e utilizzo che consente di realizzare *brainstorming*, mappe mentali e concettuali in cui è possibile inserire materiale di diversi formati, icone e *link* ad altri materiali *on line*; solo alcuni partecipanti hanno utilizzato tale strumento nella fase individuale, mentre tutti hanno sperimentato il *software* nella fase di realizzazione della mappa collettiva.

Ho introdotto un *software* per la costruzione di mappe perché la soluzione grafica che questo propone consente di condurre una lista di parole o di concetti o di immagini oltre i limiti della sequenzialità e della tassonomia, traducendoli in una rappresentazione ramificata che consente al soggetto di disporre, come in una costellazione di pensieri, il proprio mondo della formazione<sup>204</sup>.

Dopo aver sperimentato il *software* nella prima edizione del laboratorio, ho ritenuto che FreeMind (o supporti analoghi) abbia sicuramente il pregio di fornire uno strumento a sostegno della costruzione, gestione e organizzazione dei contenuti nelle forme che meglio corrispondono all'idea dell'autore, ma allo stesso tempo ho realizzato (grazie alle indicazioni dei partecipanti e alla visione delle mappe da loro realizzate) che ha il limite di restituire la complessità e la ricchezza di questa idea in un formato che con-forma tutte le mappe: chiunque usi questi *software* ha il governo sulle dimensioni, sui colori, sulla composizione finale complessiva solo in termini estetici, ma non ha una libertà concettuale profonda, dal momento che il formato della mappa risulta simile a quello realizzabile dagli altri. Il *software* permette l'introduzione di infiniti rami paralleli (rami fratelli) e rami secondari (rami figli), così come consente la costruzione di connessioni trasversali tra i diversi rami, ma tuttavia questi vincoli formali sono stati indicati dagli stessi partecipanti come vincoli alle loro possibilità di costruzione e di comunicazione delle loro idee.

### 6.2.2 Una mappa del tempo per cronografare la formazione

Nella seconda edizione del laboratorio ho introdotto una seconda mappa individuale per la seconda tappa esplorativa: la "mappa cronografica", ovvero una scheda del tempo della formazione per la quale l'unica indicazione è stata quella di realizzare, nel formato che ognuno riteneva più funzionale alla rappresentazione; una scheda che raccontasse, seguendo l'ordine temporale, la propria storia di formazione, con la richiesta di inserire il tempo della formazione nella sua interezza, senza dimenticare archi temporali ed eventi. A differenza della mappa precedente, quindi, chiede di esplicitare la dimensione temporale, o addirittura di inserirla rispetto alla prima mappa. La prima mappa infatti non include, nelle indicazioni date per la sua costruzione, l'attenzione e la considerazione del tempo come funzione della formazione né la formazione come funzione (anche) del tempo, quanto piuttosto viene presentata come traccia, in un dato tempo storico del soggetto – ovvero il presente in cui partecipa al laboratorio –, delle riflessioni e delle conoscenze che ha maturato sulla formazione e in formazione fino a quel momento.

La mappa cronografica è stata introdotta quindi per coniugare il tempo allo spazio (all'organizzazione spaziale, per essere precisi) della prima mappa; in questo modo la cronografia può essere pensata come telaio temporale da premettere alla seconda mappa e come punto di innesco per la considerazione della non finitezza della formazione: finché ci sono fili del tempo da

---

<sup>203</sup> Cfr. R. Gris, *op. cit.*, 169.

<sup>204</sup> Cfr. *ivi*.

tessere, ci sono opportunità per creare testi (pensando all'etimologia della parola "tessuto" come *textus*), narrazioni sulla e della formazione.

Questa coppia di mappe ha quindi una ragione metodologica di fondo che le unisce – connettere spazio e tempo –, ma ha anche un'intenzione formativa: mostrare il potenziale, insito nella formazione, di apertura al divenire e di accompagnamento ad una riflessione sulle connessioni che esistono tra vita diffusa e formazione come regione ontologica specifica della vita stessa<sup>205</sup>, resa possibile dal confronto tra le due mappe che rispondono a due ordini di domande sullo stesso argomento. La prima infatti chiede la concezione di formazione a partire anche dall'esperienza auto/biografica, mentre la seconda chiede di costruire l'auto/biografia, in formato cronografico, della propria formazione; nella loro messa in dialogo si apre la possibilità di costruire sensi e significati nuovi per raccontare la formazione tra quello che si sa, si pensa, si *conosce* a proposito della formazione, e l'esperienza vissuta in prima persona che si *ri-conosce* come formazione.

Come per la mappa dei territori della formazione, anche per quella cronografica, dopo il processo di costruzione individuale, è previsto e realizzato un momento, negli incontri laboratoriali, in cui ogni partecipante presenta la mappa che documenta la sua narrazione della formazione dispiegata nel tempo.

### 6.2.3 Dall'individuale al collettivo: la mappa della formazione co-costruita dai partecipanti

Dopo il momento di elaborazione individuale della personale mappa dei territori della formazione, nella seconda fase dell'esplorazione, vi è il momento di elaborazione di una mappa collettiva.

Vi sono due ragioni formative sottostanti a tale proposta: da un lato c'è l'intenzione di accompagnare le persone inserite in un gruppo verso un lavoro di gruppo, del gruppo a cui possono dare vita, passando da un lavoro collaborativo (ovvero di un gruppo che lavora insieme per un fine fornito dall'esterno) ad uno francamente cooperativo (che il gruppo riconosce come proprio e per il quale si coordina e si autogestisce, pur accompagnati da uno o più facilitatori).

Come si dirà di seguito il tentativo di trasformare il lavoro del gruppo da collaborativo a cooperativo è stato perseguito attraverso il cambiamento degli strumenti forniti ai partecipanti alle diverse edizioni del laboratorio: dall'imposizione di un formato finale per il lavoro in gruppo (nella prima edizione) al solo suggerimento di uno strumento come supporto per la loro opera collettiva (nella seconda edizione). Anche per la mappa collettiva, così come per quella individuale, infatti, nella prima edizione laboratoriale ho proposto ai partecipanti un ulteriore supporto, ovvero il già citato *software* FreeMind, come strumento per la costruzione della mappa della formazione.

In particolare, ai partecipanti della prima edizione ho fornito alcuni fogli da disegno bianchi per elaborare una mappa di gruppo accompagnati da un elenco delle parole (frasi, citazioni, disegni ecc.) che avevano inserito nelle loro mappe individuali così che potessero attingere eventualmente anche all'elenco che sommava le loro mappe individuali, sapendo e sottolineando in loro presenza che l'elenco fungeva da fonte potenziale e che la loro elaborazione collettiva sarebbe comunque stata una rappresentazione molto più complessa della sola giustapposizione di parole scelte dalla lista. I partecipanti alla prima edizione hanno quindi elaborato prima una mappa concettuale che raggruppava le parole per etichette semantiche arrivando a formulare un titolo ("la formazione – corpo e mente") e a individuare sette aree tematiche variamente declinate secondo le indicazioni

---

<sup>205</sup> Cfr. M. Palma, (a cura di), *op. cit.*, p. 81.

derivate dalle mappe individuali ('relazioni', 'storie', 'trasformazione', 'teoria degli affetti', 'viaggio', 'ricerca', 'istituzioni'). In una seconda fase, i partecipanti hanno riportato il loro lavoro grafico in formato digitale tramite il *software* FreeMind (l'intento formativo implicito nella proposta di usare questo strumento era quello di acquisire dimestichezza con un mezzo per loro nuovo e a imparare a relazionarsi con forme diverse e riorganizzanti della conoscenza).

Per la seconda edizione del laboratorio, tuttavia, pur ritenendo tale *software* utile sia strumentalmente sia concettualmente, ho preferito proporlo come possibile mezzo, ma senza forzare alla realizzazione di una mappa finale nel formato che FreeMind (o un *software* simile) determina. Questa decisione nasce dalla consapevolezza, derivata dalla realizzazione del laboratorio "pilota", che tale formato, se imposto, perde il suo valore di strumento potenzialmente informante, trasformativo e arricchente, diventando invece l'unico esito possibile, in termini di forma e di contenuto, concesso ai partecipanti; in questo modo, il suo potenziale formativo strumentale, secondario rispetto a quello eminentemente pedagogico della costruzione della mappa, diventerebbe il *focus* del processo, costringendo la molteplicità delle voci e degli sguardi dei soggetti ad un unico formato estetico di espressione di tale sinfonia e multiformità delle prospettive sull'oggetto di indagine.

Per la seconda edizione del laboratorio, dunque, ho indicato il *software* come mezzo accessibile, ma non necessariamente utilizzabile e mi sono avvalsa della consulenza e della competenza della dott.ssa C. N. Zuffrano, qui nel ruolo non solo di educatrice professionale esperta in metodi auto/biografici e narrativi, ma in qualità di "critical other"<sup>206</sup> che ha una decisa conoscenza della dimensione metaforica delle rappresentazioni anche non verbali e che ha svolto il ruolo di conduttrice complementare nella fase della costruzione della mappa collettiva, dal momento che ho realizzato e condiviso nel dialogo con lei la mia difficoltà di gestione di processi non supportati da strumenti predefiniti e con cui ho dimestichezza. Nella prima edizione avevo di fatto inserito uno strumento che chiedeva ai partecipanti di adeguarsi a una forma finale uguale per tutti, mentre in questa seconda edizione i soggetti hanno interagito con i materiali e gli strumenti senza imposizioni in termini di esiti attesi e hanno dato avvio a un percorso di costruzione e di elaborazione totalmente imprevedibile, per il peculiare processo di ideazione, progettazione e realizzazione della mappa collettiva, realizzata come *collage* tridimensionale ideato interamente dai partecipanti.

### 6.3 Attraverso le stanze: costruire una sceneggiatura e uno *storyboard*

*The way you write a screenplay is that you close your eyes and  
run the movie in your head and then you write it down*  
Salman Rushdie

*The storyboard for me is the way to  
visualise the entire movie in advance*  
Martin Scorsese

Dopo l'esplorazione rappresentata dalle prime due fasi (le immagini e le mappe della formazione),

---

<sup>206</sup> L. Webster, P. Mertova, *Using Narrative Inquiry as a Research Method: An Introduction to Using Critical Event Narrative Analysis in Research on Learning and Teaching*, Routledge, New York, 2007, p. 109.

nella seconda edizione del laboratorio di narrazione, il passaggio alla terza fase, ovvero la narrazione cinematografica, è stato preceduto da una sosta di riflessione mediata da un supporto presentato ai partecipanti come scheda per l'analisi dei materiali fino a quel momento contenuti nel loro portfolio. Tale scheda è stata chiamata "griglia delle quattro stanze", ispirandosi alle quattro stanze di analisi derivate dalla pratica della clinica della formazione.

In clinica della formazione, come accennato precedentemente, si fa ricorso alle deissi, ancoraggi metodologici che consentono di produrre il materiale sul quale avviare la riflessione sulla formazione e attivare il percorso pedagogico per i soggetti coinvolti; a partire da tale materiale i partecipanti sono invitati ad attraversare quattro stanze che corrispondono alle dimensioni latenti che soggiacciono alla formazione (nel caso del laboratorio, all'esperienza di e con la formazione vissuta dagli studenti coinvolti).

Il riferimento alle stanze, in questo particolare percorso di ricerca, è una suggestione, un ancoraggio attraverso il quale costruire uno schema di lettura e organizzazione dei contenuti in vista della fase successiva, non un ricorso alla metodologia specifica della clinica della formazione, alla quale nondimeno ci si ispira in quanto foriera di un momento di riflessione critica e problematizzante in cui si cerca di portare a visibilità i grandi temi (nodi tematici) della formazione<sup>207</sup> nella specifica esperienza dei soggetti.

Nella seconda edizione laboratoriale è stata introdotta questa sosta narrativa tra le fasi di esplorazione dal momento che nella precedente esperienza "pilota" il passaggio tra le fasi, come esplorazione complessiva della formazione attraverso diverse lenti (attraverso le diverse facce del prisma "formazione" per dirla in chiave fenomenologica) era risultato sconnesso: ogni fase non sembrava legata alle successive e i temi tracciati nella precedente non venivano rappresentati o ripresentati nella fase successiva. Ogni fase dell'esplorazione è progettata per consentire la focalizzazione sull'oggetto d'indagine attraverso una certa metodologia, e se è vero che ogni fase non è il semplice ampliamento della precedente attraverso un *medium* diverso, ma un modo per dire altrimenti l'oggetto, che comporta anche l'ampliamento dei significati associati all'oggetto, la diversione dall'esplorazione per attraversare le stanze è stata introdotta proprio per questo fine. Le stanze, attraverso le quattro diverse lenti che offrono, permettono di porre attenzione ad un particolare aspetto del materiale prodotto sulla formazione; sono pensate come chiavi per disvelare le dimensioni latenti che agiscono nella dimensione formativa, e qui utilizzate per mostrare ai singoli le diverse facce della formazione elicitate dalle stanze, che hanno rappresentato attraverso la scelta delle immagini e la costruzione delle mappe.

Questa griglia di analisi è stata introdotta quindi come schema di raccordo tra le prime due fasi e la fase finale di produzione di una narrazione filmica della formazione da parte dei partecipanti, come mezzo per aiutare a costruire alcune macro-categorie dentro le quali muoversi per rintracciare i fili dell'intreccio narrativo che verrà creato successivamente.

La scheda di analisi (presente in appendice) si compone di due parti: la prima, in cui per ogni stanza viene esplicitato il contenuto investigato e quindi quali elementi rintracciare nel proprio materiale che possa rispondere all'area indagata dalla latenza a cui si riferisce. La seconda è una griglia propriamente detta divisa in quadranti, ognuno dei quali ha un titolo che riferisce l'area di interesse che approfondisce: ci sono la stanza "della referenzialità", quella "cognitiva", la stanza "degli affetti" e quella "pedagogica".

---

<sup>207</sup> Cfr. R. Massa, (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Laterza, 2000, p. 580.

La prima parte della scheda di analisi è una breve guida<sup>208</sup> per analizzare le immagini e le mappe. Essa chiede, nella prima stanza, di produrre una narrazione che faccia riferimento al contesto, agli elementi presenti sullo sfondo e in primo piano; che evidenzi le immagini e le parole che caratterizzano il proprio racconto dell'oggetto, sia in termini di contenuto sia di forma, facendo attenzione quindi al proprio stile narrativo e rappresentativo, agli intrecci narrativi e al titolo (o ai titoli) dati alle immagini e alle mappe.

La seconda stanza richiede di dare una categorizzazione alle diverse rappresentazioni create relative alla formazione. La stanza della latenza cognitiva consente di rintracciare il modello di comprensione sul quale si fonda la concezione di formazione di cui i partecipanti sono portatori. Ciò significa porre il *focus* sulle percezioni, le prospettive, i punti di vista, comprensivi di stereotipi, giudizi e pregiudizi, concezioni e preconcezioni che informano le attribuzioni di significato e le metafore presenti e rintracciate nel proprio materiale. La stanza della latenza cognitiva consente cioè di individuare i sistemi di valore e di valutazione, gli schemi di pensiero, le idee e/o le ideologie che implicitamente danno forma alle proprie rappresentazioni e narrazioni e, ancor prima, alle proprie concezioni sulla formazione.

La terza stanza propone di indagare e di dare un'interpretazione alle dinamiche affettive raccontate nei contenuti del proprio portfolio fino alla seconda fase dell'esplorazione. Si tratta quindi di rintracciare il codice affettivo che informa le proprie produzioni e contemporaneamente il codice affettivo attraverso il quale queste vengono lette. La stanza della latenza affettiva propone di approfondire le dinamiche che hanno dato forma e densità affettiva alle relazioni con gli altri significativi che sono stati portati nelle proprie rappresentazioni. Per latenza affettiva si intende ogni dimensione non visibile connotata emotivamente indipendentemente dalla qualità positiva o meno dell'affetto: si tratta di individuare le dimensioni di piacere, di desiderio, di fatica, di dolore, di costruzione e di distruzione, di seduzione, di pericolo; di identificazione, di proiezione, di imitazione e di rifiuto insite nelle relazioni di formazione.

L'ultima stanza è quella della latenza pedagogica nella quale si cerca di mettere in luce le strutture eminentemente pedagogiche che soggiacciono alle rappresentazioni della formazione. Ciò significa indicare per queste ultime quali siano gli assunti e gli elementi che fanno di una vicenda narrata o di un'esperienza rappresentata una situazione in cui vi è un dispositivo pedagogico in azione, ovvero metodologie, procedure, istanze materiali e simboliche guidate da intenzioni e azioni che rendono formativa/o la vicenda/l'evento nella concezione del soggetto. Ogni individuo potrà osservare il modo attraverso il quale ha rappresentato e interpretato gli elementi che ha inserito nella sua composizione: spazio e tempo, disposizione simbolica, corporea, materiale, rituale, prescrittiva, valoriale, decisionale; le dimensioni prassiche e procedurali e le strutture relazionali che ha inserito e intende come rappresentative del quadro pedagogico che informa la sua concezione di formazione.

La seconda parte della scheda di analisi consiste, come detto, in una griglia: ogni quadrante pone il *focus* sulla latenza di una stanza ed è pensato per consentire un'ulteriore elaborazione degli elementi emersi nella prima parte dell'analisi. Le rappresentazioni di ogni partecipante vengono investigate attraverso due chiavi di lettura: il visibile e manifesto (il cosa) e il simbolico-metaforico (il come) presente in ognuna di esse.

Le due parti della scheda di analisi sono presentate come due fasi riflessive e preliminari per la terza

---

<sup>208</sup> Tale guida si ispira dichiaratamente alle indicazioni di Riccardo Massa nel già citato testo *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, pp. 588-90.

fase dell'esplorazione. La prima sezione è stata pensata come il supporto per l'organizzazione di una "sceneggiatura" per la successiva narrazione per immagini, ovvero per costruire un testo che riporti le indicazioni utili alla descrizione delle scene, dei dialoghi e dei luoghi<sup>209</sup> (della formazione); la seconda parte della scheda di analisi, in quanto ulteriore rielaborazione dei contenuti e delle forme associate alla formazione, viene intesa come mezzo che consente di creare lo *storyboard* per la successiva narrazione audiovisiva. Lo *storyboard*, secondo la sua definizione tecnica, è la trasposizione di un film in fumetto<sup>210</sup>; nel caso del laboratorio qui descritto la griglia è stata associata all'idea di *storyboard* in quanto capace di raggruppare (come nei riquadri dei fumetti) aree narrative specifiche e di evidenziarne non solo i contenuti (il cosa), ma anche le forme, ovvero le immagini, le metafore, i simboli (il come), attraverso cui la formazione è raccontata. Proprio perché la griglia consente di vedere come i contenuti vengano rappresentati, ho scelto di chiamarla *storyboard*: perché, cioè, è "una tecnica di racconto per immagini"<sup>211</sup> e le immagini sono la forma grafica attraverso cui sono state costruite le diverse narrazioni sulla formazione; la griglia non richiede cioè di trasporre in disegno quanto emerso nella scheda di analisi/sceneggiatura, quanto piuttosto di rintracciare le immagini che sono state usate per rappresentare il testo della sceneggiatura così da facilitare la fase successiva dell'indagine sulla formazione, in cui il passaggio da *narrative* a *visual inquiry* si renderà visibile e completo.

#### 6.4 La narrazione audiovisiva: il film della formazione

*È negli occhi dello spettatore che tutto si decide.*  
Antonio Magrì

La terza fase dell'esplorazione dei territori della formazione consiste, dopo la sosta riflessivo-narrativa nelle stanze della sceneggiatura e dello *storyboard*, nella costruzione di una narrazione in immagini in movimento tramite l'unione di frammenti tratti da pellicole cinematografiche (salvo variazioni sulle fonti scelte dai singoli autori) per costruire una composizione filmica che sia la personale narrazione della storia sulla formazione di cui sono autori e narratori (non più solo portatori, dal momento che ne sono attivi costruttori) i partecipanti al laboratorio.

Si è detto poco fa che la *narrative inquiry*, di cui questo elaborato è traccia, può essere intesa come una ricerca che si trasforma progressivamente in una *visual narrative inquiry* (quando si chiede ai partecipanti di disegnare la mappa dei territori della formazione e successivamente di raccontarla ai compagni di percorso) fino a diventare una *visual inquiry* con la terza tappa narrativa di costruzione del racconto cinematografico della formazione. Infatti, per quanto dopo la realizzazione da parte di ognuno del proprio filmato sia stato programmato un incontro per la visione in gruppo e per i commenti ai video, in questo caso non siamo di fronte a una narrazione che viene costruita con il sostegno di alcune immagini-stimolo (come nella prima fase), ma piuttosto siamo nella condizione in cui si prende visione di sette cortometraggi, filmati di circa 10-15 minuti di durata, che sono in sé narrazioni e che, quando raccontate dall'autore/autrice e dai compagni/spettatori, innescano una nuova fase narrativa: quella delle narrazioni di narrazioni (audiovisive). Ciò significa che a partire

---

<sup>209</sup> Questa è infatti la definizione che Gris dà di sceneggiatura, in R. Gris, *op. cit.*, p. 161.

<sup>210</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>211</sup> *Ivi*, p. 84.

dalla mappa prima, e ora con i video, la consegna è quella di cambiare totalmente registro linguistico e *medium* per utilizzare l'immagine come unità del discorso e del linguaggio, e non solo più come innesco (come era accaduto con la deissi esterna rappresentata dalla prima tappa esplorativa delle immagini della formazione).

Le ragioni per l'adozione di un *medium* come quello rappresentato dalle immagini e dai film in particolare, sono da rintracciare non solo in quelle già ampiamente illustrate ad inizio capitolo, che affondano le radici in argomentazioni epistemologiche e di attenzione alla dimensione sociale e culturale in cui siamo immersi, ma anche e primariamente in ragioni di tipo etico che si riferiscono alla mia intenzione di attenermi ad una "coerenza [...] nella scelta di un metodo consona al proprio modo già personale di comunicare"<sup>212</sup>. Come raccontato nel capitolo 3, relativo alle scelte di metodo e metodologiche da me operate, nate dall'intreccio di questioni epistemiche con ragioni di tipo auto/biografico e, in particolare, formativo, il linguaggio cinematografico da un punto di vista estetico e tecnico-tecnologico corrisponde alla mia lingua "nativa", ovvero la lingua che io ritengo "naturale", "madre-lingua" per me, ma che in realtà è frutto della mia accidentale collocazione in una determinata cultura, società ed epoca in cui la fruizione cinematografica non solo è disponibile ma facilmente accessibile (dagli anni Ottanta, in cui sono nata, fino ad oggi e progressivamente, la visione e distribuzione di pellicole cinematografiche è stata vieppiù capillare e ripetibile, con i supporti acquistabili e fruibili direttamente nelle case private e sui supporti *personal*)<sup>213</sup>. Con questa lingua nativa immagino e realizzo le mie narrazioni; conosco la semantica e la sintassi di questa lingua e cerco di impiegarla per creare spazi di narrazione altra rispetto a quella già utilizzata nei contesti educativi attuali, e in altre forme (ovvero non didascalico, espositivo, dimostrativo, analogico o strumentale)<sup>214</sup> non per solo interesse di ricerca, ma perché pedagogicamente ritengo importante (e fattibile da parte mia) poter accompagnare i formandi, i partecipanti ad un laboratorio di ricerca-formazione, in un'esperienza di cui conosco la struttura, i mezzi e il linguaggio. Un'esperienza che è eticamente connotata perché, mediante la mia competenza e la mia gestione del *medium*, posso arrecare un minore danno per i partecipanti e auspicabilmente creare uno spazio di formazione e di esperienza educativamente densa e trasformatrice non solo per il loro presente di soggetti in formazione, ma anche come futuri educatori, dotandoli di un linguaggio ulteriore e una varietà di strumenti operativi e tecniche formative per le loro future pratiche (con la possibilità che da queste, una volta conosciute, si distanzino perché non confacentesi alle loro intenzionalità teorico-pratiche di educatori-formatori).

Se queste sono le ragioni personali, di marca epistemica, che informano le mie scelte metodologiche, nondimeno vi sono ragioni ed argomentazioni che legittimano, e investono sul ricorso a, il cinema come linguaggio per la formazione, come forma narrativa che si può impiegare per le pratiche di formazione e di auto/formazione (in questo caso, di professionisti della formazione).

Il cinema viene declinato in questa tappa di esplorazione in tre modi: come *medium* semio-tecnico per l'educazione dello sguardo, come metafora per la formazione, come metafora della formazione.

---

<sup>212</sup> D. Demetrio, *Premessa*, in D. Demetrio, *Educare è narrare, Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano, 2012, p. 16.

<sup>213</sup> Cfr. S. Di Giorgi, D. D'Incerti, *Introduzione. Formare con il cinema, ieri, oggi, domani*, in S. Giorgi, D. D'Incerti, *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 29.

<sup>214</sup> Per una rassegna di alcuni dei principali modi di impiego del cinema nelle pratiche educative si veda F. Cappa, E. Mancino, (a cura di), *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo. Il cinema come metafora e modello per la formazione*, Mimesis, Milano, 2005, pp. 21-3.

In qualità di *medium* semio-tecnico per l'educazione dello sguardo, il cinema funziona come un dispositivo formativo (in senso clinico), ovvero come strumento che dispone le condizioni per la realizzazione di un evento educativo. Il film è una narrazione (audiovisiva), e in quanto narrazione, come detto a partire dalle premesse epistemiche di questa ricerca, è la chiave epistemologica attraverso cui viene costruita la conoscenza; la relazione è la dimensione entro la quale la narrazione si crea ed è luogo della conoscenza, con-testo della costruzione del testo (narrazione). In questa prospettiva, il testo filmico è la chiave di accesso alla conoscenza che si costruisce nella relazione con esso.

La pellicola cinematografica infatti è luogo di raccolta dello sguardo dello spettatore, ma contemporaneamente è schermo di proiezione delle sue interpretazioni, del senso che questi attribuisce alle immagini che sta vedendo, che diventano narrazione dotata di senso a partire dall'incontro tra testo e suo lettore-fruitor. Ciò significa che il testo filmico convoca lo spettatore ad un ruolo attivo perché è solo nell'incontro con lo sguardo che l'"immagine comincia a esistere [...]. Chiunque guardi un film lo vedrà in modo diverso, [giacché] i film sono aperti affinché ciascuno di noi possa scoprirvi dentro quello che vi vuol vedere"<sup>215</sup>. Il film come dispositivo formativo deve avere allora la funzione di "attivatore di pensiero, [...] sgretolatore di certezze [...], granello che inceppa il meccanismo delle nostre abitudini"<sup>216</sup> visive, visuali, dello sguardo, del fare teoria (se per teoria si fa riferimento alla qualità visiva del pensare, teorizzare – dal greco *theoréin*). Questo è uno dei possibili usi del cinema, che in tal modo viene impiegato con una funzione strumentale, come mezzo di disvelamento dell'operatività del proprio sguardo e quindi come strumento di educazione di esso.

Un'altra declinazione del rapporto tra cinema e formazione è quello che vede il primo metafora per la seconda. Il cinema per la formazione si fa metafora, si dà quindi come chiave di attraversamento dell'esperienza formativa, dal momento che entrambi presentano

"aspetti generativi che li connotano e che caratterizzano i loro protagonisti [...]: le metafore, gli spostamenti di senso e di significato, i linguaggi narrativi, il coinvolgimento sensoriale e quello emozionale, la capacità di creare un dialogo interiore e di sviluppare la riflessività, l'orientamento a configurare modelli in cui identificarsi al contrario, da cui allontanarsi e distinguersi, l'approccio diversificato a interpretare"<sup>217</sup>

gli eventi.

Il cinema, uno dei linguaggi possibili attraverso cui creare occasioni di formazione narrativamente connotata, è metafora per la formazione poiché istituisce spazi per l'apprendimento dal fare e dall'esperienza; nello spazio intermedio che si crea tra pellicola sullo schermo e occhi dello spettatore nasce "uno spazio, che è espressivo e memoriale insieme"<sup>218</sup> in cui lo spettatore è attivo in uno spazio finzionale che allude e rappresenta il reale; così come la formazione si serve di dimensioni finzionali, quali quella della metafora teatrale o laboratoriale, il cinema si offre anch'esso come spazio e tempo altri, di pausa, di sospensione, per l'esplorazione della formazione,

---

<sup>215</sup> Wim Wenders, in P. S. Caltabiano, *Prefazione*, in D. Giorgi, D. Forti, (a cura di), *Formare con il cinema, Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 10.

<sup>216</sup> D. D'Incerti, *Il blob cinematografico: 1991-2011*, in S. Di Giorgi, D. Forti, *op. cit.*, p. 178.

<sup>217</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>218</sup> E. Mancino, *Cinema, narrazione e costruzione autobiografica*, in S. Di Giorgi, D. Forti, (a cura di), *op. cit.*, p. 149.



nel frattempo dell'esperienza di formazione mediata dal cinema.

Se l'obiettivo è quello di creare spazi di esperienza, di apprendimento e quindi di formazione, si sceglie la metafora del cinema perché l'obiettivo è quello "di apprendere e far apprendere dal linguaggio con il quale ci si riferisce [alla formazione], con il quale la si presenta e la si rappresenta alla propria e alla altrui comprensione"<sup>219</sup>. Si concepisce quindi il cinema non più come mero strumento (potenzialmente interscambiabile con altri ritenuti ugualmente validi per il fine dichiarato), ma come metafora per la formazione.

Il cinema è lingua che si fa azione formativa, che da visione (teoria) di un vissuto finzionale diventa pragmatica (prassi) dell'esperienza; attraversamento (meta-fora, appunto) apprenditivo, presenziale sul reale cui allude e che rappresenta, di cui, in altre parole, è narrazione.

L'ultima declinazione del rapporto tra cinema e formazione è quella per cui il primo è metafora della seconda.

Si è scelto il cinema in questo percorso di ricerca-formazione come forma data alla narrazione; la narrazione è il luogo, il contesto della relazione di conoscenza con l'oggetto di indagine.

Il cinema come metafora della formazione non solo perché "i film [...] risentono del nostro percorso di formazione"<sup>220</sup>, dal momento che acquisiscono il senso non già in essi presente, ma quello che nasce dall'intreccio della visione dello spettatore con i contenuti che rintraccia nella pellicola, rendendo lo spettatore co-autore della narrazione, ma anche perché

"ogni formatore di qualità è anche un regista, più o meno libero, aperto, generativo, eclettico dell'apprendimento dell'Altro, che pone, sempre e comunque, al centro della propria azione professionale, il rispetto della Persona, tramite l'attivazione di laboratori esperienziali [...] idonei a facilitare l'orientamento soggettivo verso scelte di evoluzione positiva"<sup>221</sup>.

Il laboratorio "Di narrazione in narrazione", accompagnando i partecipanti ad un avvicinamento progressivo alle immagini come linguaggio di cui appropriarsi e farsi autore oltretutto interprete, auspica di predisporre le condizioni affinché ogni individuo coinvolto nel percorso possa vedersi autore della narrazione cinematografica che realizza per raccontare il film della formazione, pur partendo da narrazioni di cui è sempre stato spettatore – la consegna è infatti quella di selezionare sequenze di film già esistenti da assemblare in un racconto sul tema di ricerca.

"È in questo fare, in questo far fare, in questo intervenire, in questo lavoro insomma che sta il valore performativo e che ha lo scopo di far trovare e ritrovare oggettivata in una riverberazione l'organizzazione e la categorizzazione dei significati attribuiti dallo spettatore"<sup>222</sup>

ai film che seleziona e ricompone nel suo film.

Nell'incontro con una singola narrazione cinematografica si aprono mondi di osservazione, di auto/osservazione, di disvelamento e di auto/apprendimento; la visione di un film, che consente, tramite la riflessione su quanto visto, di scoprirsi attivi interpreti di un testo che non dice qualcosa

---

<sup>219</sup> A. Franza, *Cinema Bleu. Potere euristico del cinematografo nell'esplorazione dei processi formativi e nell'elaborazione clinica delle esperienze di formazione*, in S. Di Giorgi, D. Forti, (a cura di), *op. cit.*, pp. 135-6.

<sup>220</sup> Giuseppe Tornatore in P. S. Caltabiano, *op. cit.*, p. 12.

<sup>221</sup> *Ivi*, pp. 12-3.

<sup>222</sup> A. Franza, *op. cit.*, p. 140.

che va intercettato, ma piuttosto mostra mondi, evoca, suggestiona; la dimensione ermeneutica della fruizione cinematografica mostra allo spettatore la sua responsabilità visiva e narrativa nell'incontro con la trama del film: responsabilità intesa come atto del rispondere (*respondere, responsare*) alla convocazione fatta dalla pellicola, ma anche come atto non neutro di posizionamento nei confronti del testo e di valutazione (dal latino *res pondere*: soppesare, valutare, ponderare) di esso a partire dal proprio punto di vista.

In questo risiede il valore pedagogico e formativo della relazione con il cinema inteso come dispositivo formativo: il testo cinematografico chiede che gli si dia senso e forma secondo la progettazione<sup>223</sup> (proiezione) che lo spettatore ne fa; essere colui che progetta significa essere in una postura di cura, di attenzione, significa avere responsabilità delle proprie azioni e divenire consapevoli del peso che la propria posizione, prospettiva, è densa di teorie sulla realtà e sulla relazione con essa.

Nel laboratorio si cerca di fare un passo ulteriore: non solo infatti si parte dal presupposto che il film sia un potenziale *medium* di disvelamento del proprio sguardo, della propria prospettiva, che si attiva e riconosce nella dimensione ermeneutica e dialogica (intersoggettiva) rappresentata dal tempo e dallo spazio della visione filmica; non solo il film è inteso come dispositivo pedagogico in quanto metafora per la formazione e della formazione; ma la scelta di collocare come tappa ultima dell'esplorazione la relazione con il linguaggio visuale del film dipende da una scelta metodologica relativa all'aspetto dell'immersività progressiva nel visuale.

Con la prima tappa, infatti, le immagini sono esistenti fuori dal soggetto e da quelle selezionate nascono narrazioni personali; con la seconda tappa, le mappe emergono dall'immaginazione e dalla costruzione in senso fisico di esse operata dai partecipanti; nella terza tappa, si torna da un lato ad immagini pre-esistenti (i film) ma si chiede di attuare una selezione e un montaggio di parti di esse, facendo così assumere una posizione sempre più esplicitamente autoriale al singolo, che ripercorre in una fase sola due diversi livelli di coinvolgimento con l'oggetto/testo visivo. La creazione del film della formazione, tramite la selezione e il montaggio di sequenze di film, da un lato è gesto di re-interpretazione delle singole scene (quando estratte da un contesto e ricollocate in uno nuovo saranno leggibili in modi diversi o altri) e dall'altro è atto di ri-creazione<sup>224</sup>, fatta di ri-appropriazione e ri-significazione, forse di tradimento dei testi originari, ma certamente di condivisione intersoggettiva. Il cinema è tecnologia formativa perché rende il soggetto costruttore attivo di una narrazione, portatore consapevole di una "visione [...] prospettica, nel suo uso del *medium* cinematografico quale forma di organizzazione [...] [narrativa], ovvero ri-significante" della realtà rappresentata nella finzione dei testi filmici. Tale organizzazione è il modo attraverso cui gli è possibile raccontare il suo sguardo sulla formazione attraverso il suo sguardo: la fruizione di un film è un atto di meta-visione che colloca l'individuo dentro la propria visione e contemporaneamente al di fuori di essa, quando vede l'operatività della sua prospettiva a posteriori, divenuta la sua narrazione filmica, rivelativa della sua poetica come autore e della sua autopoiesi di soggetto in formazione.

---

<sup>223</sup> Cfr. R. Gris, *op. cit.*, p. 25.

<sup>224</sup> Cfr. L. Hutcheon, *A Theory of Adaptation*, Routledge, New York, 2006, p. 8.

#### 6.4.1 Blob (oppure no?): la narrazione come visione del montaggio

*A me il montaggio è sempre piaciuto.  
Prendi tutti i pezzettini e ricostruisci  
il mondo come piace a te.  
Alba Rohrwacher/Lucia - Riprendimi*

Nel paragrafo precedente ho indicato il racconto poli-filmico come ultima tappa esplorativa dei territori della formazione; come detto, poi, non solo si chiede ai partecipanti di usare il linguaggio del cinema per raccontare la formazione, ma si propone una specifica forma per tale narrazione: quella detta, per semplicità, del “blob”.

Il termine “Blob” è il nome attribuito a ogni produzione narrativa per immagini che sia costituita dalla giustapposizione di filmati derivanti da fonti originarie diversificate che vengono poste in sequenza filmica e proposte come narrazione per composizione di frammenti. Thiery ne dà infatti una definizione in termini di “selezione di porzioni di pellicole cinematografiche, televisive, pubblicitarie, artistiche rimontate poi secondo un ordine del discorso funzionale allo scopo del suo utilizzo”<sup>225</sup>; nel caso del percorso laboratoriale si tratta di farne una tappa di riflessione e di disvelamento auto/formativo sul tema oggetto di indagine.

“Blob” è originariamente il titolo di una trasmissione televisiva nata in Italia nel 1989 che viene trasmessa da allora sul canale Rai3, ideata dall’allora direttore di rete Massimo Guglielmi, e dai critici cinematografici Enrico Ghezzi e Marco Giusti; da questa, per metonimia, ogni filmato che venga montato secondo lo stile di giustapposizione di filmati, che per primo questo programma televisivo ha proposto, viene detto blob, appunto.

Il titolo di questo paragrafo domanda “blob (oppure no?)”: la risposta al quesito è contemporaneamente sì e no. Infatti, da un lato, la narrazione audiovisiva che viene richiesta ai partecipanti è un blob se di questo manteniamo il metodo e la sintassi: metodologicamente, sia la trasmissione televisiva sia i filmati creati nel laboratorio sottraggono al contesto originale di appartenenza brani di materiale audiovisivo per ricollocarlo in una nuova sequenza filmica che, nella sua nuova composizione, mostra narrazioni ulteriori che aspettano nuove significazioni da parte degli spettatori-autori che con esse dialogano. Tramite accostamenti per analogia, per contrasto, per accumulo, per deviazione dall’atteso, sia la trasmissione sia il filmato realizzato da ogni partecipante al laboratorio creano una narrazione attraverso una forma di comunicazione che si oppone alla continuità della narrazione unitaria del film tradizionale, appoggiandosi ad un linguaggio che non dà forma a

“un'antologia, ma [a] un modo comunicativo [che s]ostituisce, alla continuità e consequenzialità del ragionamento deduttivo, la discontinuità, i riferimenti, i rimandi dell'analogia. Alla logica intesa come esercitazione verbale, contrappone i collegamenti semantici”<sup>226</sup>.

I racconti per immagini in movimento realizzati in questo laboratorio si possono chiamare blob se consideriamo la loro struttura sintattica, ovvero il fatto che strutturalmente sono costruiti su

<sup>225</sup> E. Mancino, *Narrare con altri linguaggi*, in D. Demetrio, (a cura di), *op. cit.*, p. 276.

<sup>226</sup> A. Thiery, in [www.antoniothiery.it/riforma1.htm](http://www.antoniothiery.it/riforma1.htm).

“frammenti riallineati in una differente sequenza” che fa accadere la creazione di un senso altro dato dall’organizzazione di, e dalla connessione tra, tali spezzoni di film. La narrazione audiovisiva con i film è stata presentata e chiamata per sintesi “blob” durante il laboratorio sottolineando che l’unica ragione per cui si poteva usare questo sostantivo era quella dell’analogia sintattica: anche ai partecipanti al laboratorio è stato infatti richiesto di mantenere l’originale forma usata per la trasmissione televisiva, di costruire i propri racconti giustapponendo i diversi frammenti di film tramite un montaggio netto e visibile, di “copiaincollaggio” inteso in senso non deteriore, ma come stile e metodo, come ricerca e intenzione artistica e comunicativa che la trasmissione televisiva ha ispirato.

Di “Blob” la terza tappa del laboratorio conserva e utilizza la sintassi, ovvero lo stile del montaggio delle immagini: “immagini, disposte l’una accanto all’altra, [che] si fondono sempre in una nuova idea che emerge da questa comparazione come qualcosa di qualitativamente diverso.”<sup>227</sup> Per questo motivo i partecipanti sono stati invitati a non utilizzare tecniche di dissoluzione delle immagini, di passaggio da un segmento all’altro che potessero in alcun modo mitigare, velare o nascondere il collegamento tra sequenze: perché nel salto estetico da un’immagine all’altra potesse emergere la dimensione ed espressione poetica dell’autore del montaggio, perché nella tracciabilità dei tagli si rendesse visibile l’intervento autoriale e interpretativo del singolo, ovvero la dimensione ermeneutica che caratterizza l’uso di tale tecnica e tecnologia filmica. Così è possibile riconoscere nel blob (inteso metonimicamente come sua sintassi) uno strumento formativo, identificabile come tale dopo la visione del prodotto filmico, che rende visibile, appunto, per l’autore stesso la sua cifra narrativa e artistica (l’estetica del suo essere narratore per immagini) e lo stato della costruzione della conoscenza relativa all’oggetto di indagine (la qualità e la qualificazione della sua postura di *visual inquirer*).

L’accostamento delle singole porzioni di film viola la diegesi dei testi da cui sono tratte con l’intenzione di generare uno “scatto di senso”<sup>228</sup> che si costruisce nello scorrere delle sequenze incollate, e diviene un gesto deittico<sup>229</sup>, una vocazione all’attenzione, che chiama a sé l’autore e lo spettatore con ogni variazione-violazione, come lettore, interprete e investigatore delle possibilità narrative racchiuse nelle congiunzioni tra un frammento e l’altro, che sono intreccio, tramatura e sintassi della storia di formazione che nasce da tale accostamento. Il senso o i sensi possibili sono narrabili sono alla fine, dopo la visione. La teoria sulla formazione, rappresentata nel filmato-blob, è tale perché è vista (*thoréin*) e apre a ulteriori teorizzazioni nell’incontro con nuovi sguardi. L’opera filmica in generale, in quanto rappresentazione del mondo, ne è interpretazione e revisione<sup>230</sup>; nel caso del “film della formazione” l’uso del linguaggio filmico e della sintassi del montaggio “blob” è riproposizione e traduzione attraverso una grammatica e una sintassi altra, che comporta lo spostamento verso una semantica diversa da quella utilizzata fino a quel momento nel laboratorio di narrazione, da narrativa per parole scritte e orali supportate dall’innesco per immagini, fino alla totale ri-costruzione in formato visuale, che comporta una traduzione non solo dei contenuti (l’oggetto formazione), ma una vera e propria tra(s)-formazione di essi generata da una forma mediale diversa.

La narrazione cinematografica per composizione di frammenti è tradimento in senso duplice: da un

---

<sup>227</sup> P. Favari, *Presentazione*, in A. Magrì, *Di blob in blob. Analisi di semiotica comparata. Cinema Tv e Linguaggio del corpo*, Aracne, Roma, 2009, p. 10.

<sup>228</sup> F. Carmagnola, *op. cit.*, p. 102.

<sup>229</sup> Cfr. *ivi*, p. 103.

<sup>230</sup> Cfr. P. Mottana, *Le immagini (cinematografiche) che trasformano*, in S. Di Giorgi, D. Forti, *op. cit.*

lato è fisicamente un tradimento dei testi originali estratti da quelli originari e ricontestualizzati a dire altro; dall'altro è formativamente un tra-dire, ovvero un dire attraverso un altro linguaggio, che traduce l'idea iniziale, ma che per il solo fatto di cambiare il *medium*, comporta un mutamento della forma con cui si dice il contenuto, e quindi oltre che una traduzione, richiede un adattamento, un dialogo negoziale tra le diverse forme narrative tramite cui la formazione è stata rappresentata. In questo senso è metodo formativo poiché richiede e comporta un'attenzione e una consapevolezza dell'azione trasformativa che si sta compiendo, che è pedagogicamente densa dal momento che mostra la complessità dell'oggetto di ricerca, attraverso le molteplici forme di racconto utilizzate nell'esperienza laboratoriale, e la responsabilità di cui ogni soggetto è portatore quando manipoli l'altro da sé.

La teoria sulla formazione di colui o colei che realizza tale filmato in formato "blob" si palesa "nell'autocomprensione dell'autore nelle connessioni"<sup>231</sup> che compone nel proprio film, nel "suo modo di organizzare [...] le selezioni che compie e in definitiva con i significati che egli produce e attribuisce in una donazione di senso"<sup>232</sup> ai brani che ha selezionato e ricomposto in un unico film.

L'uso del cinema in educazione ha valore formativo e per-formativo perché è "un far fare" ovvero è una convocazione del soggetto a "capire come funziona il proprio sguardo, [...], a dare corpo e voce a ciò che nel film non c'è, latente e latitante, ovvero il proprio vertice osservativo"<sup>233</sup>; ancora più chiedendo al soggetto di diventare sceneggiatore, autore, regista, monta(u)tore – come direbbe Enrico Ghezzi – del film, il suo punto di vista sul tema rappresentato emerge sia nei singoli frammenti selezionati e dotati di nuovo senso sia (e soprattutto) nell'ordine spazio-temporale che a questi assegna; detto altrimenti, nella narrazione cui dà forma.

Quando, nella sosta riflessivo-narrativa delle stanze, i partecipanti hanno iniziato a elaborare un soggetto, una trama (o almeno una selezione di punti apicali che rappresentano le differenti facce della formazione), in realtà hanno cominciato una fase di montaggio mentale, un *editing* che inizia a pre-figurarsi dall'inizio dell'elaborazione<sup>234</sup> dell'oggetto di indagine (a partire dalla prima tappa) e che, ora nella terza, possono portare a visibilità.

Stanno quindi realizzando un blob oppure no, si chiedeva a inizio paragrafo. La risposta alla domanda è ora "no", se si considera il senso della trasmissione "Blob" a partire dalla descrizione che ne dà Enrico Ghezzi: egli dice infatti che il programma di cui è co-autore è frutto di una "mente incosciente"<sup>235</sup> che raccoglie brani di trasmissioni televisive quotidiane montandoli insieme, in un'organizzazione che non è intenzionalmente narrativa, ma anzi fortemente anti-comunicativa. Come è intuibile, questa descrizione male si adatta, anzi è totalmente contraria, agli intenti formativi per cui il formato blob viene qui usato. Come per la trasmissione televisiva, anche per i filmati dei partecipanti al laboratorio vale la considerazione che "la sorpresa è l'elemento, l'ingrediente, più fondamentale di ogni montaggio"<sup>236</sup>, ma la mente che organizza, dà forma e senso al prodotto "blob" finale nel laboratorio è attiva, intenzionale e intenzionante; ogni filmato è frutto di una riflessione, di un'esplorazione, di scelte e di tramature. Ogni video è una narrazione e come tale veicola significati e comporta occasioni di raccolta di nuove significazioni. Ciò però accade per ogni puntata della trasmissione televisiva, del resto: dichiaratamente incosciente e anti-

---

<sup>231</sup> A. Franza, *op. cit.*, p. 137.

<sup>232</sup> *Ivi*, p. 140.

<sup>233</sup> *Ivi*, p. 142.

<sup>234</sup> A. Magrì, *op. cit.*, p. 154.

<sup>235</sup> Enrico Ghezzi, Festival della Milaneseiana, 10 luglio 2014, intervista per il venticinquennale della trasmissione Blob.

<sup>236</sup> A. Magrì, *op. cit.*, p. 140.

comunicativa, è invece negoziale e narrativa proprio per la potenza sprigionata dalla presunta (dichiarata tale) neutralità che caratterizza la sua sintassi.

Ritengo perciò che non solo la sintassi peculiare di “Blob” sia l’essenza della sua cifra comunicativa e soprattutto narrativa, perché è nei “tagli e cucii” che l’intervento autoriale del singolo è più evidente, ma che tale sintassi sia l’elemento “omologo alla nostra percezione e all’epistemologia contemporanea”<sup>237</sup>. La nostra visione e la nostra conoscenza appare come una tela di contenuti intrecciati secondo trame di senso peculiari e personali che risentono della nostra modalità di organizzazione. Pertanto la proposta fatta durante il laboratorio è quella di creare un video che sia “l’epistemologia della formazione” in una forma del linguaggio (cinematografico) che consente l’illusione di una finale immediatezza (per il ricorso alle immagini invece che al testo scritto, per esempio), un passaggio ulteriore nell’immersione e nella distanziamento dal reale (la fruizione del film è esperienza reale e il film è rappresentazione finzionale della realtà), e che si appoggia a una composizione (semantica, grammatica) e a una organizzazione (sintassi) che, tendendo all’assoluta neutralità e assenza di mente mediatrice e progettante, in realtà lascia emergere la presenza di un autore a governo della selezione, della messa in sequenza, della composizione, della visione: in altre parole, un autore della teoria (visione, appunto) sulla formazione.

Il montaggio è il fare trama, il fare teoria, fare visione sulla formazione: il montaggio è la sintassi della narrazione cinematografica. Qui si vuole fare trama, raccontare la formazione attraverso la grammatica e la sintassi di un linguaggio altro, quello cinematografico; per fare ciò è necessaria una componente organizzatrice che dota di senso “la massa informe di riprese e immagini [...] arrivando a un racconto di senso”<sup>238</sup> nascente, che appare compiuto nella fruizione a posteriori del filmato da parte dell’autore stesso *in primis* e da coloro che sono spettatori-partecipanti all’esperienza laboratoriale. Fare cinema, qui, significa chiedere ai partecipanti di mettersi in relazione con i testi cinematografici e divenire consapevoli dei sensi di cui loro li hanno investiti, e di cui sono costruttori, significa chiedere loro di riconoscere il proprio sguardo sulla formazione nei testi di altri autori, farsene interpreti e successivamente esplicitare, ovvero portare a visibilità le sottili pieghe, le sfumature, gli intrecci, le trame della propria storia sulla formazione. La chiave, la metafora per fare questo è la forma del blob: un linguaggio e una sintassi prese in prestito dalla omonima trasmissione, che da un lato è piana perché accumula in sequenza brani diversi che rimangono riconoscibili e distinguibili gli uni dagli altri, ma al contempo diviene perturbante perché diviene supporto per la creazione di nuovi intrecci narrativi, foriera di nuove costruzioni di senso e di conoscenza, dotata di un potere metabellico, di trasformazione e di convocazione del soggetto ad un livello di riflessione e analisi meta-narrativi; in ultima istanza e auspicabilmente, formativa.

#### 6.4.1.1 Istruzioni per l’uso: riflessioni metodologiche e indicazioni tecniche per la realizzazione del film sulla formazione

Rispetto alla prima edizione laboratoriale, sul piano della formazione tecnica e sul piano della condivisione in gruppo sono state apportate alcune modifiche derivate dalla riflessione sulla realizzazione pratica di questa fase nell’esperienza “pilota”.

---

<sup>237</sup> *Ivi*, p. 141.

<sup>238</sup> F. Jorio, D. Rizzitelli, *op. cit.*, p. 290.

In primo luogo, nel primo anno mi sono avvalsa della collaborazione del già citato dott. Davide Rizzitelli nella fase della narrazione audiovisiva per beneficiare i partecipanti della sua competenza teorica e tecnica in ambito cinematografico e registico: dopo una sezione teorica di introduzione al montaggio audiovisivo, comprensiva di un *excursus* storico e artistico sulle origini e gli sviluppi della teoria e della tecnica del montaggio, ha presentato alcuni *software* di montaggio audiovisivo che fossero compatibili con i diversi sistemi operativi dei *personal computer* in dotazione ai partecipanti.

In secondo luogo, nella prima edizione, anche a causa della difficoltà riscontrata da un discreto numero di partecipanti nella realizzazione tecnica dei film sulla formazione, è stato possibile condividere solo alcune delle produzioni finali (nel dettaglio solo quattro partecipanti hanno voluto, o chiesto di, condividere il proprio filmato con il gruppo durante uno degli incontri), benché per ovviare a questa mancata condivisione ogni film sia stato caricato sul sito del laboratorio: ciò ha comportato l'impossibilità di costruire una conversazione, un dialogo e un confronto sui contenuti e sulla forma data alle narrazioni, in cui non solo l'autore potesse rispondere ad eventuali domande, ma anche ogni spettatore potesse raccontare la sua visione del filmato condiviso, così da innescare un circolo di costruzione di significati e di risignificazione costruita sui tasselli interpretativi portati da ogni partecipante. Nella prima edizione è parso (come poi è stato confermato da alcuni in sede di conversazione privata con la sottoscritta) che coloro che hanno condiviso il proprio film lo abbiano fatto per un'esigenza comunicativa mediata dalla condivisione: ciò vuol dire che, mediante la visione del filmato, l'autore/autrice ha voluto spiegare le ragioni del montaggio e della scelta di certi frammenti, utilizzando tali film come "ponte metaforico" per aprire una finestra sul proprio vissuto privato e approfondirlo, indicando le corrispondenze tra quanto presente nel video e la sottostante vicenda auto/biografica che quel frammento voleva significare. In altri casi, la visione condivisa ha assunto una funzione "quasi terapeutica" (sic) e di ricerca della comprensione (e della cura) nella relazione con gli altri; per altri infine ha avuto una funzione di manifesto epistemologico, che nella condivisione è, però, parso un manifesto ideologico, dal momento che non sembrava consentire il dissenso e l'obiezione, né per come il video è stato recepito né per come è stato successivamente descritto dall'autrice.

Nella seconda edizione ho perciò scelto di apportare tre modifiche: ho scelto di ridurre la sezione teorica e di illustrazione pratica non avvalendomi della competenza del dott. Rizzitelli, ritenendo che un'introduzione vasta e puntuale, dal punto di vista dell'arte, della letteratura e della precisa tecnica e tecnologica avrebbe comportato un investimento eccessivo dell'attenzione dei partecipanti sul versante meramente realizzativo (sulla qualità del prodotto finale), che per quanto importante non dovrebbe costituire altro che una preoccupazione secondaria e funzionale alla narrabilità del proprio racconto sulla formazione oltretutto alla possibilità di realizzare un filmato che corrisponda alle proprie intenzioni, di nuovo, narrative ed estetiche (contenuto e forma, quindi).

In secondo luogo, e conseguentemente all'assenza di un educatore e regista, ho introdotto i *software* di lavorazione e di montaggio che potessero essere accessibili anche a livello amatoriale o che fossero già presenti nel pacchetto di *software* presenti in un *personal computer* medio, ipotizzando che ci fosse più possibilità di un precedente utilizzo o almeno di precedente accesso a tali *software* da parte dei partecipanti; come per i partecipanti del primo anno, anche per quelli del secondo c'era la totale libertà di scegliere altri dispositivi di elaborazione e di montaggio qualora fossero avvezzi o usati ad altri (o lavorassero con altri sistemi operativi).

Nel caso della seconda edizione laboratoriale, per sostenere la dimensione grupppale ho presentato

brevemente i *software* del pacchetto *FreeMakeVideo* disponibile *online* mentre ho chiesto a una ragazza del gruppo di illustrare ai compagni di lavoro il programma Movie Maker che aveva già mostrato di saper usare in una fase precedente del laboratorio (di cui si parlerà nei capitoli successivi) con la possibilità di ogni partecipante di integrare e/o aiutare la compagna nella presentazione del *software*.

La fase della costruzione del filmato non è stata programmata in presenza, dedicandole uno o più incontri, ma è stata collocata tra un incontro e l'altro con la possibilità di rivolgersi alla conduttrice (per un incontro in presenza o attraverso altri canali di comunicazione) e/o ai compagni di lavoro per eventuali specificazioni e per la risoluzione di dubbi e problemi, oltretutto ipotizzando di far trascorrere un tempo superiore alla singola settimana o ai quindici giorni che usualmente intercorrono tra gli incontri, per consentire a tutti di ultimare il proprio racconto.

Infine, per la fase successiva alla realizzazione della narrazione filmica, in cui si sarebbe dato spazio alla presentazione dei filmati, ho chiesto a tutti i partecipanti di presentare il proprio e di creare un circolo dialogico in cui si sarebbero commentati i racconti di ognuno secondo uno schema-guida di domande (riportate in appendice) con funzione di ancoraggio per ciascuno dei partecipanti, che consentisse di analizzare le narrazioni secondo lo schema dello *storyboard* che ognuno aveva già affrontato nella fase di sosta riflessivo-narrativa precedente.

Sono state fornite infine alcune suggestioni ai partecipanti relativamente alle modalità attraverso cui scegliere i frammenti cinematografici; è stato esplicitato che il ricorso a tali suggestioni era da intendersi solo come una prospettiva in più, per ampliare (se mai ce ne fosse stato bisogno) i loro personali modi di scelta e selezione. Si è quindi suggerito di considerare la corrispondenza tematica tra il tema prescelto e la scena che lo rappresenta come condizione di partenza, necessaria ma non sufficiente, per la selezione e l'organizzazione del testo; un'attenzione particolare è stata data e sottolineata a proposito della valenza estetica ed emotiva, ovvero si è insistito perché la narrazione di ognuno fosse significativa innanzitutto per se stessi e fosse corrispondente alle intenzioni narrative, ai contenuti e alle forme che il singolo aveva incominciato a pre-figurarsi a partire dalla fase-*storyboard*. In sintesi, il suggerimento è stato quello di costruire un film in formato blob secondo il criterio del valore evocativo, come capacità delle sequenze scelte di rappresentare, di essere metafora dei contenuti e dei temi rintracciati a partire dalle fasi precedenti, poi ri-composti in un unico film<sup>239</sup>.

## 7. A proposito del laboratorio “Di narrazione in narrazione”: valutare e ripensare l’esperienza

Per l’edizione 2013-2014 il compito finale dell’esperienza era quello di redigere una relazione (nel *medium* prescelto dal singolo) che ripercorresse l’esperienza, attraverso l’intreccio di portfolio e diario di bordo di ognuno. Per questo testo complessivo e riepilogativo i partecipanti hanno prodotto un *narrative report*, una relazione in formato narrativo della loro esperienza, dando spazio alla descrizione dei materiali contenuti nel portfolio accompagnandoli a testi in diversi stili – dal diario personale, con indicazione delle date degli incontri e del destinatario della lettura, a un portfolio di valutazione degli artefatti, simile a quello dei professionisti dell’arte e del *design*, o ancora a relazioni puntuali simili a schede riassuntive degli eventi, o quaderni di lavoro in cui si alternavano più registri linguistici e diversi punti di vista fino anche all’inclusione di voci esterne al

---

<sup>239</sup> Cfr. S. Di Giorgi, D. Forti, *op. cit.*, pp. 25-6.



laboratorio di persone che avevano visionato gli artefatti di una partecipante, o infine, narrazioni audiovisive alternate a *slides* di fogli di presentazione.

Da un lato questa varietà ha consentito l'espressione libera e individualmente scelta da parte di ogni soggetto, dall'altra, in termini di valutazione collettiva dell'esperienza, risultava difficile avere un quadro complessivo delle opinioni e dei suggerimenti dei partecipanti, poiché, quando presenti, alcuni commenti erano focalizzati su aspetti specifici, puntuali, che avevano catturato l'attenzione o l'interesse del singolo; le indicazioni rispetto alle difficoltà incontrate nel percorso e/o nell'affrontarne le tappe sono state rare e legate ai vincoli del processo, poiché nella relazione finale è stato dato maggiore spazio al riattraversamento dell'esperienza nei suoi aspetti positivi e di piacevolezza o di utilità formativa, come se i racconti finali dovessero essere traccia solamente degli elementi gradevoli e "da ricordare" dell'esperienza.

Poiché, invece, proprio alle notazioni di difficoltà e di fatica legate ad alcune tappe o caratteristiche del percorso (la mappa collettiva e le dinamiche di relazione tra i partecipanti, sopra tutto), ho potuto riflettere sul processo di costruzione del percorso e rivederlo, anche *in itinere* nel corso della seconda edizione, ho introdotto in quest'ultima una scheda di valutazione dell'esperienza, riportata in appendice, che approfondisce la reazione dei partecipanti (confronto tra aspettative ed esiti), il loro giudizio relativo alla portata formativa e agli apprendimenti attesi e rintracciati<sup>240</sup>; la valutazione degli strumenti utilizzati; consigli e suggerimenti per la modifica del percorso o di sue componenti e, infine, una valutazione complessiva dell'esperienza (positiva, positiva-negativa, negativa).

Grazie a questo strumento è possibile avere un giudizio puntuale su molti aspetti ed elementi del laboratorio; dato che la scheda di valutazione è unica e tutti i partecipanti hanno risposto alle sue domande (meglio: hanno seguito le sue linee-guida per restituire le proprie opinioni) è possibile confrontare i loro diversi punti di vista, avendo una traccia comune<sup>241</sup> da cui iniziare il confronto delle valutazioni. Le considerazioni, i giudizi, le idee emerse da queste schede saranno trattati nella sezione conclusiva, relativa alle considerazioni finali, alla valutazione del percorso e alle prospettive generate dall'esperienza.

---

<sup>240</sup> Cfr. A. C. Hamblin, *Evaluation and Control of Training*, Mc Graw-Hill, Maidenhead, 1974.

<sup>241</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *op. cit.*, p. 53.



## CAPITOLO 6.

### NARRATIVE REPORT.

Un testo a più sguardi per ripercorrere l'esperienza laboratoriale

*Where is my minority report?*  
John Anderton – *Minority report*

Il sesto capitolo inaugura la terza sezione del presente elaborato, e presenta il resoconto dell'esperienza della seconda edizione del laboratorio, chiamato "Di narrazione in narrazione", attraverso l'alternarsi di sezioni narrative e teorico-riflessive generate da, o a commento dei diversi incontri.

In una ricerca di tipo narrativo, come detto precedentemente (cfr. cap. 3), vi sono due tipi di declinazioni per l'aggettivo "narrativo": l'indagine è sia un *narrative report*, ovvero un resoconto in formato narrativo dell'esperienza di ricerca sia una *inquiry into narratives*, ovvero una ricerca che ha come oggetto di indagine e di analisi le narrazioni prodotte all'interno del percorso di ricerca stesso.

Affermano Clandinin e Connelly<sup>1</sup>, la narrazione, come contenuto e come metodo,

“è un modo di comprendere l'esperienza. È una collaborazione tra ricercatore e partecipanti nel corso del tempo, in un luogo o in una serie di luoghi e nell'interazione sociale nei diversi contesti. Un ricercatore [*inquirer*] entra nel mezzo di questa trama [*matrix*] e prosegue nello stesso modo, concludendo la ricerca essendone ancora nel mezzo, nel mezzo del vivere e del raccontare, del rivivere e riraccontare, le storie delle esperienze che hanno composto le vite delle persone, sia a livello individuale sia sociale. Per dirla semplicemente... la ricerca di tipo narrativo è vissuta e raccontata.”

Il capitolo è dedicato al racconto degli eventi avvenuti nei nove incontri dell'esperienza laboratoriale e di quelli che hanno accompagnato tale esperienza tra un incontro e il successivo, puntellati da considerazioni teoriche, metodologiche relative alle dimensioni relazionale, strutturale dell'esperienza e, di conseguenza, relative al processo raccontato.

Del presente resoconto, la parte narrativa comprende un arco temporale che prende avvio nel febbraio 2014 con il primo incontro e termina nel giugno dello stesso anno con il nono e ultimo incontro di gruppo, e ha una struttura costruita su monologhi, dialoghi, conversazioni e rappresentazioni grafiche emerse da più voci nel corso dell'esperienza. I partecipanti, io e la dott.ssa Attuati abbiamo redatto un diario di bordo personale, la dott.ssa Zuffrano ha fatto altrettanto relativamente alla parte di preparazione e di co-conduzione della fase dedicata alla costruzione della mappa collettiva; tutti abbiamo apposto delle note, in diversi formati grafici, sul cartellone "Il tempo sullo spazio": queste saranno le fonti tramite cui verrà tratteggiata la narrazione dell'esperienza laboratoriale.

---

<sup>1</sup> J. D. Clandinin, F. M. Connelly, *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, p. 20.

Ogni incontro verrà descritto, con l'indicazione della data in cui si è svolto, a partire dalle diverse voci e dalle posture degli sguardi delle persone che ad esso hanno partecipato e sarà accompagnato dalla trascrizione di parti di testi e dalle immagini fotografiche in formato digitale che sono state raccolte nel percorso di ricerca-formazione riportate in appendice. Tra un incontro e il successivo, laddove si siano verificate comunicazioni riguardanti gli eventi accaduti negli incontri o conversazioni relative ad essi, sono state raccolte testimonianze via posta elettronica o attraverso altri canali di comunicazione istantanea<sup>2</sup> delle quali si darà conto tramite la loro trascrizione o una sintesi dei loro contenuti da me elaborata, letta ed approvata dai soggetti in esse coinvolti.

Nessuna fase della scrittura - così come nessuna immagine - è mai neutrale o innocente<sup>3</sup>: ogni testo è frutto della prospettiva del singolo autore, che porta nella sua produzione la dimensione socio-culturale in cui è inserito, di cui è rappresentante, e che concorre alla costruzione della sua visione (intesa come teorizzazione) epistemica della realtà; per questo motivo, oltre che per restituire la dimensione corale, polifonica, ci saranno quattro diverse facce attraverso le quali attraversare il prisma che l'esperienza laboratoriale ha rappresentato per tutti coloro in esso coinvolti. Uno dei metodi che viene impiegato nella ricerca e nell'analisi dei dati<sup>4</sup>, infatti, è quello indicato come "triangolazione" ovvero una chiave di accesso all'oggetto di indagine attraverso diverse metodologie - come il ricorso all'intervista, ai dati statistici, all'analisi dei documenti d'archivio - per validare i propri risultati e le proprie scoperte<sup>5</sup>; la "triangolazione" fa uso di diversi metodi a partire comunque dal presupposto epistemologico che vi sia un oggetto unico, a se stante, "oggettivo" che possa essere "triangolato". Un *narrative report* che si vuole avvalere di più voci e più canali, appunto, narrativi, per raccontare gli eventi accaduti nell'esperienza laboratoriale necessita di una polifonia per raccontare la densa cross-medialità che caratterizza le narrazioni della formazione composte dai partecipanti, attraverso testi scritti, audioregistrazioni, rappresentazioni grafiche, narrazioni audiovisive; la polifonia qui è rappresentata dal superamento della "triangolazione" dei metodi di validazione dei risultati, e dal superamento della "triangolazione" nella dimensione numerica. Superando i tre vertici di una figura per altro bidimensionale, infatti, il *narrative report* racconta il laboratorio immaginandolo come un prisma: tridimensionale, multifaccettato, in divenire, denso nella sua simmetria e varietà di forme assumibili.

Un oggetto complesso, che riflette, rifrange, scompone la luce che lo attraversa e la restituisce trasformata: il laboratorio come prisma implica "un prima" e "un dopo" l'esperienza, un'irreversibilità dell'evento come quella che caratterizza un cristallo, che "riflette l'esterno e rifrange al suo interno, creando un arcobaleno di colori, di trame [...], di sfumature intrecciate e sparse in diverse direzioni"<sup>6</sup> trasformando la luce in una nuova varietà di se stessa.

Il prisma sarà quindi la metafora che accompagnerà questo capitolo perché

“[l]a cristallizzazione, senza perdere struttura, destruttura l'idea tradizionale di  
'validità' (noi percepiamo l'assenza di un'unica verità, vediamo come i testi diano

---

<sup>2</sup> Il servizio di *instant messaging* Whatsapp™ è stato il secondo canale usato oltre a quello della posta elettronica e il sito dedicato al laboratorio.

<sup>3</sup> Cfr. L. Richardson, *Writing. A Method of Inquiry*, in N. K. Denzin, Y. Lincoln, (eds.), *Handbook of Qualitative Inquiry*, 1<sup>st</sup> Edition, Sage, Thousand Oaks, 1994, p. 518; cfr. G. Rose, *Visual Methodologies. An introduction to the Interpretation of Visual Materials*, Third Edition, Sage, London, 2012, p. 17.

<sup>4</sup> Cfr. N. K. Denzin, *The research act*, McGraw-Hill, New York, 1978.

<sup>5</sup> Cfr. L. Richardson, *op. cit.*, p. 522.

<sup>6</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

validazione di se stessi); e la cristallizzazione ci offre una comprensione dell'oggetto approfondita, complessa, nella sua meticolosa parzialità. Paradossalmente, abbiamo accesso a più conoscenza e mettiamo in dubbio ciò che sappiamo [...]»<sup>7</sup>

con la conseguenza di pervenire a un racconto che ribadisce l'affermazione della conoscenza come costruzione, come frutto di una relazione e di una negoziazione con l'altro da sé, come esito di una interpretazione, come narrazione sempre rinarrabile, in cui la rilevanza della costruzione narrativa della realtà e della responsabilità autoriale<sup>8</sup> devono essere messe a tema e affrontate come istanze epistemologiche da parte di coloro che sono coinvolti nella ricerca (seppure in diverse posizioni e ruoli). Per queste ragioni, per rispettare cioè la qualità narrativa, e quindi di costruzione, dell'esperienza, e per superare il rischio di una visione monoculare su di essa, qualora ne scrivessi solo dal mio punto di vista, mi affido alle visioni e costruzioni molteplici della realtà, che sono emerse dalle narrazioni di tutti i partecipanti al laboratorio, nelle diverse forme che verranno di seguito descritte.

Nel capitolo precedente sono state indicate le modalità di presentazione e di invito alla partecipazione al laboratorio; sono stati introdotti i partecipanti con le loro caratteristiche anagrafiche e di genere e si è detto che ad ognuno di loro è stata assegnata un'etichetta per permettere di riconoscere i loro portfolii sul sito dedicato al laboratorio e per tutelare il loro anonimato. In questo capitolo si farà dunque riferimento ai partecipanti secondo le loro sigle, in quanto queste ultime sono state utilizzate anche sul cartellone del tempo sullo spazio e ogni riferimento ai loro materiali, alle loro parole, alle loro voci (quando audioregistrate) sarà accompagnato da una sigla, che vuole sottolineare la presenza degli studenti come autori e il loro contributo di co-ricercatori, e contemporaneamente tutelarne l'esperienza, dato che il percorso, che li coinvolge personalmente e dal punto di vista auto/biografico, necessita di schermi di protezione, oltre ai già citati schermi di proiezione<sup>9</sup>.

Come si vedrà nel prosieguo del capitolo, alla dimensione eminentemente narrativa, si affiancherà e si intreccerà una sezione argomentativa, relativa agli eventi che hanno dato innesco a riflessioni teoriche e metodologiche rispetto al percorso di ricerca-formazione presentato.

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

<sup>8</sup> Cfr. *ivi*, p. 523.

<sup>9</sup> Nella narrazione dei nove incontri, si alterneranno diverse voci e diversi pensieri della medesima voce; per aiutare nella comprensione di queste differenze tra voci e tipologie di testo (narrazione, riflessione, descrizione ecc.) faccio ricorso all'indicazione della persona parlante o scrivente e utilizzo diversi *font* per riportare i diversi tipi di composizione creata dalla stessa persona.

## *Primo incontro*

20 febbraio 2014, ore 10 – 13, U7/6 Università degli Studi di Milano-Bicocca

*Humanity's legacy of stories and storytelling is the most precious we have.  
All wisdom is in our stories and songs. A story is how we construct our experiences.  
At the very simplest, it can be: 'He/she was born, lived, died.'  
Probably that is the template of our stories - a beginning, middle, and end.  
This structure is in our minds.  
Doris Lessing*

### *La versione di Federica*

Dei nove studenti iscritti al laboratorio “Di narrazione in narrazione” ne sono presenti sette: due infatti hanno comunicato la loro impossibilità a partecipare per imprevisti legati alla loro attività lavorativa.

La dott.ssa Attuati è presente in qualità di osservatrice che partecipa secondo la sua volontà e disponibilità alle attività e che concorre, con la sua pregressa esperienza maturata nell’edizione “pilota” del laboratorio dell’anno accademico precedente, a fornire la sua visione e il suo contributo come supporto nelle diverse fasi che i partecipanti affronteranno nel percorso.

Ho progettato il primo incontro in due macro-fasi: una di presentazione del percorso e tra i partecipanti attraverso un’attività ludica di ingaggio e di avvio dell’esperienza, e una seconda fase che comprende la prima tappa di esplorazione dell’oggetto di indagine.

Dopo la presentazione per nomi di tutti i partecipanti, comunico che due sono assenti e, poiché tutti gli studenti sono frequentanti e si conoscono almeno di vista, alcuni dei partecipanti comprendono dai nomi chi siano i due assenti al primo incontro. Si tratta di una coppia di studenti, un ragazzo e una ragazza legati da una relazione sentimentale oltre che dalla frequenza dello stesso corso di studi, e alcuni commenti dei presenti lasciano intendere che la presenza di questa coppia non è accolta positivamente, ma con riserve legate a eventi pregressi accaduti durante la frequenza dei corsi in comune.

Successivamente chiedo alla dott.ssa Attuati di presentarsi al gruppo, introducendola come studentessa laureanda che ha partecipato alla prima edizione del laboratorio e che, nella nuova veste di osservatrice partecipante, costruirà la sezione empirica del suo lavoro di tesi sulle esperienze laboratoriali a cui ha partecipato e a cui sta partecipando nell’edizione del 2014. La dott.ssa si presenta e raccomanda ai partecipanti di vivere l’esperienza pienamente, affidandosi, per poterne cogliere i frutti di trasformazione e apprendimento che offre.

Introduco un “rito” prima di iniziare la presentazione del percorso di ricerca-formazione: chiedo a tutti i partecipanti di cambiare posto, sedendosi in una sedia diversa rispetto a quella in cui si sono seduti dopo essere entrati in aula. Tale “rito” è stato pensato e proposto come gesto iniziale che verrà ripetuto ad ogni incontro così da dividere i due membri della coppia che saranno presenti dall’incontro successivo. Seguendo le teorizzazioni di Bion, relative alle dinamiche che si innescano nei gruppi di lavoro<sup>10</sup>, ritengo che una coppia possa costituire un disequilibrio o un sotto-gruppo nel gruppo; ho inserito un “rito” mascherandone la funzione reale, presentandolo invece come un modo per “mescolare i partecipanti” e partire da nuovi punti di vista rispetto a quelli con cui si è entrati

---

<sup>10</sup> Cfr. P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1998, p. 121.

nell'aula e nel percorso; un modo per avere nuovi compagni accanto rispetto ai soliti con cui ci si accompagna durante i corsi (ipotizzando che alcuni di loro si conoscano e siano già usi a stare insieme o seduti l'uno/a accanto all'altro/a durante le lezioni universitarie).

Dispongo il foglio bianco che diventerà il cartellone "Il tempo sullo spazio" su di un tavolo, senza scrivere alcuna indicazione su di esso e introduco il percorso laboratoriale attraverso una presentazione in un *file* Prezi<sup>11</sup> che indica il tema d'indagine, le suggestioni teorico-metodologiche a fondamento della costruzione del percorso laboratoriale, le tecniche e gli strumenti che potranno essere utilizzati e gli obiettivi di ricerca e formativi del percorso<sup>12</sup>, che riguardano la possibilità di costruire narrazioni sulla formazione a partire da una ricognizione auto/biografica della propria storia formativa mediata da diverse tecniche e linguaggi molteplici, come parte di un progetto formativo dedicato alla modalità narrativa come strumento di ricerca e formazione; dall'altro di produrre apprendimenti riguardanti se stessi come soggetti in formazione, sulla formazione come oggetto di conoscenza e sui metodi, le metodologie, le tecniche e gli strumenti impiegati in questo laboratorio. In particolare, ogni attività di esplorazione e di riflessione è stata presentata da un lato con un vincolo formale e/o procedurale (per esempio il ricorso obbligato a immagini, mappe, pellicole cinematografiche come *media*), ma contemporaneamente è stato detto che ogni partecipante poteva o meno rispettare il compito, fino a non svolgerlo; in generale l'indicazione è stata quella di "interpretare il compito a partire da sé", assumendo uno sguardo unico e un linguaggio personale, così da dirsi con autenticità<sup>13</sup>.

La ricerca intende infatti esplorare la relazione tra la dimensione cognitiva e la dimensione biografica dei saperi del singolo rispetto all'oggetto di indagine<sup>14</sup> per farne fonte di conoscenze *in primis* per i partecipanti e allo stesso tempo "al fine di esplorare insieme le potenzialità formative di alcune procedure biografiche e insieme di riflettere sul metodo a partire da una pratica."<sup>15</sup>

L'incontro procede poi con l'attività ludica di ingaggio: propongo di sperimentarci (ricorre qui e ricorrerà nel testo la prima persona plurale nel mio resoconto narrativo, dal momento che molte fasi dell'esperienza laboratoriale mi hanno vista partecipante attiva indipendentemente dalla mia posizione formale di conduttrice, con l'intenzione di costruire un clima di reciprocità e fiducia e di contenimento emotivo, oltre che di coerenza con la mia personale posizione epistemologica ed etica nel fare ricerca) in un "gioco"<sup>16</sup> di "presentazione di sé come pratica intersoggettiva di auto-descrizione"<sup>17</sup> per dar vita al gruppo, per sostenere e dare forza alla rete di collaborazione e di fiducia sulla quale sia possibile collocare l'esperienza laboratoriale.

Sulla base del questionario WAY (*Who Are You?*)<sup>18</sup> propongo un'attività in tre fasi, di cui solo le prime due vengono svelate da principio. I partecipanti, io e la dott.ssa Attuati abbiamo a nostra

---

<sup>11</sup> Prezi è un programma per la creazione di presentazioni *cloud-based* e uno strumento per lo *storytelling* per la presentazione di idee su una tela virtuale.

<sup>12</sup> Al seguente *link* è possibile visionare il *file* di introduzione del percorso laboratoriale "Di narrazione in narrazione": [http://prezi.com/ledszvwd3eb/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/ledszvwd3eb/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share)

<sup>13</sup> Cfr. L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Scientifica, Milano, 2000, p. 192.

<sup>14</sup> Cfr. *ivi*, p. 188-190.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 187.

<sup>16</sup> Per "gioco" qui intendo la complessa polisemia dell'equivalente inglese "play" che comporta la declinazione ludica e finzionale del sostantivo e del verbo corrispondente – *to play* come interpretare un ruolo, recitare.

<sup>17</sup> L. Formenti, *op. cit.*, p. 196.

<sup>18</sup> Cfr. *ibidem*.

disposizione due fogli precedentemente preparati sui quali compare per venti volte la dicitura “Io sono...” che andrà compilata da ciascuno per descriversi. L’indicazione è quella di completarne uno immaginando di esserne il destinatario e l’altro immaginando che sia letto da terzi, in un tempo complessivo di compilazione di 10 minuti. Alla fine della fase individuale di scrittura, rivedo che il secondo foglio verrà consegnato ad uno dei compagni di laboratorio e quindi ognuno dei partecipanti sarà presentato da un altro/a, attraverso la versione di sé pensata per altri da sé. I fogli vengono distribuiti in una sorta di circolo e non a coppie che si presentano reciprocamente così da non creare criticità o legare dal primo incontro due persone in un vincolo di coppia di lavoro.

Decido di dare avvio alla fase di presentazione al gruppo a partire dal profilo WAY che è capitato nelle mie mani; dopo di me, la persona che io ho presentato descrive un compagno di laboratorio e così via.

Segue un confronto di gruppo durante il quale emergono le prime riflessioni sul potenziale della condivisione, del confronto tra testo e racconto del testo, tra le diverse interpretazioni possibili che un unico testo può ricevere - ci si chiede che racconto sarebbe potuto emergere se il WAY fosse capitato in altre mani, e alcuni indicano la differenza che può nascere dal descrivere il WAY dell’altro in prima o terza persona; ci si interroga sulla possibilità e intenzionalità di restituire un profilo di sé falso o fuorviante, o due profili che risultano essere complementari (una versione per sé e una versione per l’altro che insieme costituiscono la descrizione più completa di se stessi).

La seconda parte dell’incontro ha previsto la presentazione del cartellone “Il tempo sullo spazio” di cui si dice solo il titolo, senza fornire altre indicazioni sui contenuti previsti e senza alcun obbligo di scrivere. Il cartellone non ha titolo, non ha direzione e verso di scrittura; i primi contributi della giornata (mio, della dott.ssa Attuati e di quattro partecipanti, A.C., A.D., C.D. e T.A.) vengono collocati per lo più lungo o verso i bordi.

La seconda attività dell’incontro è in effetti la prima fase dell’esplorazione: le immagini della formazione. Per la prima tappa del percorso ai partecipanti vengono presentate le immagini della formazione che io ho predisposto (immutate rispetto all’anno precedente) sia in formato cartaceo sia visibili in una proiezione dal pc; l’invito è quello di scegliere fino a tre immagini tra quelle proposte o tra altre che ognuno può scegliere in autonomia da altre fonti (in aula infatti è presente la connessione WiFi ad Internet così da poter attingere eventualmente ai contenuti del Web per la selezione delle immagini). Una volta effettuata la scelta da parte di ciascun partecipante, per ognuna delle immagini si chiede di dare un titolo e scrivere un breve racconto, finanche una didascalia per parole-chiave, e di condividere le proprie scelte e narrazioni correlate (pur senza obbligo a farlo). Questi testi scritti mediati dalle immagini sono il contenuto che andrà ad inaugurare il diario di bordo di ognuno, dopo averlo condiviso in aula con tutti i “compagni di viaggio”.

La giornata si conclude con l’indicazione della consegna per l’incontro successivo: rappresentare la “formazione” in una mappa non meglio specificata – geografica, cartografica, una meta-carta, “del tesoro” ecc. – così da lasciare che la parola “mappa” evocasse in ognuno reti di pensieri, connessioni per immagini e tra immagini da raccogliere in una mappatura dell’oggetto di indagine. I titoli che vengono proposti come ipotesi-guida sono i seguenti: “La formazione nella mia esperienza”, “La formazione secondo me”, “Esperienza di e con la formazione”, “La mappa dei territori della formazione”, suggerendo anche la possibilità, se non addirittura l’invito, a creare combinazioni nuove tra tali titoli, o di completamente nuovi, più aderenti a, e rappresentativi della propria concezione del tema di ricerca.



### *Riflessioni epistemiche di Federica*

Ho scelto per questa edizione di rendere sistematica da parte mia la partecipazione attiva alle attività laboratoriali: anch'io ho scelto tre immagini tra quelle proposte, ho dato loro un titolo, ho scritto tre brevi testi generati dallo stimolo delle immagini scelte e li ho condivisi leggendoli in aula. Il mio coinvolgimento in prima persona, al pari di un partecipante che si iscrive al laboratorio, pur essendone contemporaneamente ideatrice e conduttrice, mi ha consentito di sperimentare la fatica sia sul piano cognitivo sia sul piano emotivo di prendere una posizione critica e autoriale rispetto sia alla prima attività (il WAY) sia alla seconda (le immagini della formazione), oltretutto rendermi consapevole della difficoltà insita nella creazione di un gruppo di cui sono conduttrice e membro in una posizione specifica. In questa situazione mi assumo la responsabilità della gestione, della facilitazione e della tenuta del gruppo e, allo stesso tempo, scelgo di mantenere una posizione di confine, con lo sguardo volto al gruppo (da esterna) e nel gruppo (come suo membro interno), dichiarando questa posizione come espressione di una mia precisa intenzione pedagogica e posizione metodologica nel fare formazione. La costruzione di conoscenze nasce nella relazione, e le diverse forme relazionali che possono nascere in questo laboratorio sono potenzialmente arricchenti dell'esperienza di ogni partecipante e formative per tutti coloro che in essa sono coinvolti.

Sul piano metodologico, ritengo il WAY una buona introduzione come tecnica di ingaggio relazionale e come strumento di avvicinamento alla dimensione visuale e narrativa che caratterizzerà l'intero percorso laboratoriale: la richiesta di utilizzare il WAY per tre letture diverse (scrivere per sé, scrivere sapendo che un altro leggerà, leggere il testo di un altro interpretandolo e condividendolo con l'intero gruppo, compreso l'autore del testo che viene letto) è una modalità diversa di utilizzare il questionario rispetto alla versione originale, ma ha consentito di aggirare il problema o il potenziale rischio delle letture non costruttive e depositarie di proiezioni pregiudiziali che sarebbero potute verificarsi se il testo letto da altri fosse stato quello scritto come prima versione – che invece è rimasto personale e non condiviso, utile per le riflessioni per il diario di bordo di ognuno).

Per quanto riguarda l'uso delle immagini per iniziare a raccontare la formazione, si conferma la considerazione secondo cui, anche quando l'immagine scelta da diversi partecipanti sia la stessa, i racconti che questa genera sono diversi, dal momento che le immagini sono rappresentazioni dense e ambigue, che per la loro stessa natura (visuale) sono capaci di offrire uno spazio di raccolta, di catalizzazione di significati plurimi e molteplici, oltre che l'innescò per narrazioni e suggestioni che sono memoriali e prospettiche insieme; che in definitiva sono occasioni di ulteriorità di senso e di costruzione di sensi ulteriori.

### *La versione di Roberta*

Il testo che segue è il contributo della dott.ssa Attuati; è presentato in un carattere diverso così da renderlo visivamente distinguibile; inoltre l'uso del corsivo in una delle due parti di cui si compone sottolinea la presenza di una prospettiva che si fa duplice: da un lato, descrive l'accaduto, mentre dall'altro racconta la dimensione emotiva di cui è investita l'esperienza. Di seguito viene presentato il testo che racconta il tono affettivo che caratterizza le aspettative di Roberta, che ha alle spalle l'esperienza della prima edizione laboratoriale ed entra in questa nuova in una posizione per lei nuova. La sua posizione comporta per lei una doppia lettura: da un lato è una nuova esperienza che viene vissuta in un ruolo diverso e riconoscibile anche per il gruppo fin dall'inizio; dall'altro

Roberta assume il ruolo di osservatrice partecipante ad una attività che diventerà parte cospicua del suo lavoro di tesi di laurea e quindi l'investimento in questa esperienza coinvolge anche la dimensione formativa formale della, allora laureanda, dott.ssa Attuati.

*Sono sul ciglio. Tra dentro e fuori.*

*Non è più il mio gruppo. Non c'è più Rossy di fianco a me.*

*Non c'è più la paura di mettersi a nudo, o quasi.*

*Ma c'è la sensazione di non sapere bene qual è il mio posto.*

*Dove devo mettermi? Dove sono io?*

*Guardare e non toccare?*

*Guardare e lasciarmi toccare?*

Mi presento... tra la voglia di condividere e narrarsi e l'imbarazzo che nasce dalla richiesta di scoprirsi un po'. E nel gioco tra queste due tensioni ho visto nascere il gruppo.

Raccontarsi ha creato condivisione, che si è trasformata con spontaneità in unione, in legami. Come se si fosse creata una sorta di isola protetta: qui, in questa aula, in questo gruppo, puoi permetterti di lasciare libere le tue parole, le tue storie, i tuoi colori; qui sei tutelato; qui sei al sicuro. Una sorta di fiducia quasi irrazionale, come quella che ti spinge a raccontarti ad uno sconosciuto incontrato sull'aereo dopo un saluto che ti ha stravolto nel profondo.

*Il cartellone racconta...*

Il tema principale del primo incontro, per come è raccontato da chi ha scelto di condividere alcuni pensieri sul cartellone, sembra essere quello dell'aspettativa. Il primo incontro è un inizio e ognuno com-porta il suo personale investimento nato nell'attesa, nella speranza, nella fiducia accordata alla proposta o alle persone associate a tale proposta. La partecipazione è per adesione volontaria e probabilmente ci si aspetta che il primo incontro lasci intravedere il clima, un tenore, una modalità di essere-con e di fare che corrisponde a, e soddisfa, le aspettative che nell'attesa ognuno si è costruito. Scrivono quattro partecipanti al corso, io e la dott.ssa Attuati.

A.C. riporta una conversazione avvenuta tramite messaggistica non sincronica (SMS) con un/a amico/a in cui racconta delle sue aspettative rispetto alla nuova attività laboratoriale a cui parteciperà a breve (la conversazione è precedente all'inizio del percorso laboratoriale).

A.D. confida lo spirito con cui ha scelto di partecipare: considera il laboratorio come uno spazio di potenziale guadagno (non esplicitando la declinazione di tale guadagno: esperienziale, formativo ecc).

C.D. racconta delle ragioni per le quali ha scelto di partecipare al laboratorio: passione, impeto, paura; per guardare, sentire, per imparare, forse per corrispondenza tra quello che le sembra essere il laboratorio e sé.

T.A. cita la canzone di Giorgio Gaber "I mostri che abbiamo dentro" e la traduzione di una sua seconda canzone realizzata dalla cantante Patti Smith, che si intitola "I, as a person". Per T.A. l'affidarsi alle parole di altri per dire il suo stato d'animo è traduzione in parole (d'altri) delle attese e delle speranze che vorrebbe vedere soddisfatte nell'esperienza laboratoriale: la partecipante esprime infatti il suo desiderio di rendere se stessa oggetto di conoscenza, a partire da sé e per sé.

Per questo incontro, come detto sopra, anche la sottoscritta e la dott.ssa Attuati abbiamo lasciato il nostro contributo sul cartellone: rispettivamente, io ho scritto che le intenzioni per l'edizione del

2014 sono quelle di realizzare un'esperienza che possa risultare un gioco e contemporaneamente una ricerca-formazione: formare giocando. La dott.ssa Attuati sceglie invece un'immagine metaforica che affonda le radici nella tradizione mitologica greca per raccontare la sua posizione nel laboratorio: scrive infatti "Arianna e il filo rosso", non specificando quale sia il suo ruolo in questa immagine, quale sia il suo posto rispetto ad Arianna, al filo e al labirinto cui allude; coerentemente con il suo essere sulla soglia, dichiarato nel diario, Arianna-Roberta è sul confine del labirinto a tentare di intravedere cosa accade, ma soprattutto a sentire le vibrazioni dal capo del filo che tiene tra le mani. La sua sembra essere una tensione conoscitiva e di attesa raccontata per immagini.

### *Esplicitando, a margine*

Il primo incontro è quello che dà avvio alle attività, ma prima ancora e sopra tutto, vede la creazione di un gruppo composto di persone che, per la specifica attività laboratoriale, si incontrano per la prima volta.

Nel caso di questa ricerca, i partecipanti si conoscono almeno di vista e la metà dei presenti è coscritta: siamo quindi di fronte a un gruppo omogeneo per contesto formativo di provenienza (sono tutti studenti del medesimo corso di studi universitari), quasi omogeneo per età (due sono infatti le fasce di età presenti, tre quasi ventenni, mentre gli altri partecipanti sono nella seconda metà dei 20 anni); il livello culturale ed esperienziale, legato alle vicende delle loro biografie, non è noto e costituisce il segno della differenziazione tra i singoli partecipanti, nonché l'innescò per il percorso di ricerca personale di ognuno.

Al primo incontro, nella fase costituente del gruppo, è meglio parlare "solo in termini sociologici di compresenza fisica di più persone"<sup>19</sup>, anche se, data la frequentazione delle stesse aule universitarie e degli stessi corsi, alcuni di loro si sono già visti o si conoscono.

La preoccupazione prevalente in questa fase è quella dell'insediamento nel nuovo contesto, della "appropriazione del territorio"<sup>20</sup>, per la quale è possibile rilevare per esempio comportamenti di particolare cura e attenzione per il proprio materiale e il proprio posto a sedere. Poiché nel caso del gruppo di partecipanti al laboratorio, il numero dei posti a sedere è triplo rispetto alla loro numerosità, si è verificata una disposizione centrifuga e "compagni-fuga", in cui le sedie vuote a destra e a sinistra di ogni partecipante costituivano una regola più che un'eccezione. Per ovviare a questa situazione di preoccupazione spaziale e per allentare la vicinanza fisica tra coloro che, conoscendosi, si sono seduti vicini, ho inserito un rituale all'inizio dell'incontro, che consiste nel "cambio di posto": inizialmente progettato per separare la coppia poi assente al primo incontro, è risultato utile dal momento che, il comune destino di essere disturbati nella propria tranquillità fisica, e l'essere costretti a spostarsi, ha innescato il primo "giro di sguardi" e di sorrisi nella fase di trasloco. Urti inevitabili tra oggetti e gomiti, che hanno sciolto la tensione, invece di mascherarla in convenzionali e esagerate espressioni di scuse<sup>21</sup> per il contatto, per l'invasione del territorio. Se ci si scambia il posto, non c'è appartenenza, non c'è un rifugio, ma allo stesso tempo, l'intera aula può diventare il "mio" posto.

---

<sup>19</sup> M. Castagna, *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Franco Angeli, Milano, 1997, p. 146.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Cfr. *ibidem*.

Il “rito” qui diventa “regola del gioco”: non è stato spiegato, volutamente, ma posto come pre-condizione per iniziare, per abbandonare il *fuori*, temporaneamente, e iniziare un gioco insieme, come gruppo/formazione/squadra.

La presentazione, attraverso Prezi, del percorso laboratoriale è valsa come una breve lezione introduttiva, che poteva anche rispondere ad alcune domande ed aspettative dei partecipanti: cosa mi aspetta? Cosa faremo? Allo stesso tempo questa ha consentito di avere un quadro relativo al contratto di apprendimento, mediante l’esplicitazione della proposta formativa, offerto ai partecipanti. Questo ha incluso l’indicazione di “istruzioni, finalità e regole”<sup>22</sup> (come la regola del cambio di posto), ma anche l’esplicitazione dei rischi dell’esperienza (la dimensione auto/biografica è area delicata della narrazione relativa alla formazione), degli “aspetti pratici dell’esperienza, ad esempio fornendo indicazioni sul contesto [...], sui ruoli, su quello che potrebbe succedere [...] [; sulle] finalità di apprendimento prioritarie [...] [e le] possibili risorse per l’apprendimento che troverà nel contesto”<sup>23</sup>.

Il primo incontro non è stato inteso come “una anticipazione riduttiva dell’esperienza”<sup>24</sup>, quanto piuttosto come occasione per “[c]hiarificare le intenzioni e dare le indicazioni preparatorie a un’esperienza”<sup>25</sup>, dando spazio a “domande/necessità e [...] chiarimenti”<sup>26</sup>, dubbi, “definizione dei tempi dell’esperienza e degli incontri successivi”<sup>27</sup>

L’utilizzo del WAY è valso invece, per rimanere nella metafora del gioco, come riscaldamento: un’attività di ingaggio che ha consentito di fare il cosiddetto “giro di tavolo”<sup>28</sup> e di evitare il posizionamento troppo attivo o passivo<sup>29</sup> dei partecipanti, oltretutto per avviare un primo avvicinamento al fare narrativo in relazione, che avrebbe caratterizzato l’intera esperienza laboratoriale.

### *Secondo incontro*

27 febbraio 2014, ore 10 – 13:30, U7/6 Università degli Studi di Milano-Bicocca

#### *La versione di Federica*

In questo secondo incontro sono presenti tutti i partecipanti e la dott.ssa Attuati. Ciò significa che i due ragazzi precedentemente assenti si sono uniti ai sette che hanno già svolto le attività del WAY e delle immagini della formazione in aula e che hanno realizzato le mappe personali della formazione.

I due nuovi arrivati sono, come già detto, una coppia, un ragazzo e una ragazza, di cui solo lui è frequentante al primo anno, mentre lei, coinvolta in questo percorso di ricerca-formazione dal *partner*, è frequentante in maniera alterna, ma ha già frequentato più corsi di Filosofia dell’Educazione (ha presenziato alle lezioni del corso negli anni accademici 2012/2013 e 2013/14).

---

<sup>22</sup> L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano, 2005, p. 242.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 243.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 244.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 245.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Cfr. M. Castagna, *op. cit.*, p. 147.

<sup>29</sup> Cfr. *ivi*, p. 149.

Questa è un'anomalia che non rispetta i criteri di inclusione fissati per la selezione dei partecipanti alla seconda edizione: ciononostante, dato che la ragazza mi aveva assicurato di aver frequentato le lezioni dell'insegnamento per l'anno in quel momento in corso, decisi che il suo inserimento nel laboratorio era possibile.

Il resoconto delle attività svolte in questo incontro è molto sintetico, dal momento che l'argomento, la tappa, di questa giornata sarebbe dovuta essere la narrazione (condivisione spontanea) della mappa dei territori della formazione e, in un secondo momento, l'introduzione da parte mia della mappa cronografica, la sua successiva realizzazione in presenza da parte di ogni partecipante e la condivisione (sempre secondo la volontà del singolo) di tale mappa.

Dato che, però, si era presentata la necessità di "mettere in pari" i due assenti, la prima parte della giornata è stata dedicata ad un riepilogo dell'incontro precedente, alla condivisione del WAY del ragazzo assente (poiché lui solo l'aveva realizzato) e delle immagini della formazione scelte dai partecipanti precedentemente assenti. Avrebbero dovuto realizzare anche la mappa dei territori della formazione, dal momento che era stata mia premura informarli su quanto svolto nella prima giornata e sulle consegne per la successiva; ciononostante, la realizzazione solo parziale delle tappe da parte di entrambi ha reso difficoltosa la prosecuzione delle attività per tutti i presenti in aula.

Quando le presentazioni non ancora esposte sono state recuperate e condivise, il gruppo ha dato avvio alla presentazione a turno delle proprie mappe dei territori della formazione, dopo che sia io sia la dott.ssa Attuati avevamo presentato le nostre, nel tentativo di sciogliere l'imbarazzo iniziale e superare le riserve e il normale pudore che caratterizza un lavoro tanto personale come quello che si svolgeva in quella giornata.

Il ragazzo non presente al primo incontro, giunto il suo turno, non avendo realizzato la mappa chiede tempo, che gli viene concesso – gli dico che può realizzare la mappa per l'incontro successivo, indicazione che vale anche per la sua *partner*, e che in generale vale per ogni partecipante. Poco dopo, in seguito ad alcune presentazioni dei compagni di lavoro, il ragazzo chiede di presentare la sua mappa, per sua stessa ammissione abbozzata nella forma e non completata nei contenuti. Il suo comportamento risulta sconnesso e discontinuo; la sua compagna nel contempo interviene con diverse interruzioni del corso delle attività chiedendo informazioni che riguardano attività laterali al laboratorio o per le quali io sono coinvolta in un altro ruolo.

L'intera giornata è costellata da miei ripetuti tentativi di riportare l'attenzione al "qui e ora", nel rispetto anche degli altri partecipanti che stanno, a mio avviso, subendo le conseguenze del comportamento attuato da una coppia coesa e unanimemente disturbante, e che non sembra mostrare interesse per le composizioni dei compagni né per la dimensione di condivisione e di gruppo – i due continuano a parlare, a ricongiungersi nonostante l'invito a rispettare il rito iniziale di scambio di posti che era stato introdotto proprio per evitare che vivessero l'esperienza laboratoriale come coppia.

Una volta ultimata la fase di condivisione delle mappe dei territori della formazione, la seconda tappa della giornata è rappresentata dall'introduzione della "mappa cronografica". Per spiegare in sintesi ai partecipanti il contenuto di questa mappa, scelgo di presentare la mia, già realizzata, e indico nella forma che io le ho dato solo una delle possibili declinazioni e realizzazioni. In essa, dico, deve essere presente la rappresentazione del tempo della vita di ognuno e indicati gli eventi apicali della propria esistenza ritenuti per i più diversi motivi, formativi. Dalla mia mappa si evince che formazione può essere un evento che occupa un lungo periodo di tempo (gli anni delle scuole superiori), o un episodio puntuale (la perdita di una figura cara, un incidente, una vincita),

un'esperienza unica (un viaggio) o un'attività che viene ripetuta con regolarità (partecipazione a corsi, attività di volontariato, ecc.), un evento di svolta (diventare genitori, vivere da soli, conseguire il diploma, prendere la patente). La consegna è di non tralasciare nessun anno della propria vita, benché io per prima abbia trasgredito a questa regola, lasciando senza narrazione alcuni anni della mia mappa cronografica; per spiegare ciò, riconosco che la trasgressione alla consegna assume una valenza formativa, dal momento che non rispettare una consegna tradisce qualcosa di non visibile in relazione a quanto è stato lasciato latente e quindi può diventare occasione di scoperta per il singolo.

Tutti iniziano la costruzione di tale mappa, ma alcuni, pur avendo interrotto (e io penso: finito) l'attività di realizzazione di questo nuovo testo, dichiarano di non aver concluso e di voler lavorare non in aula alla loro mappa, preferendo invece portare a termine il lavoro per l'incontro successivo. Alcuni scelgono, seppur in un evidente disagio, di condividere la mappa, aggiungendo che il loro è un prodotto provvisorio e che sarà rivisto e revisionato successivamente; le presentazioni sono comunque sbrigative e coloro che condividono sembrano voler assolvere a un compito faticoso come fosse l'evasione di una consegna scomoda.

Io percepisco un disagio diffuso e quindi propongo anche l'opzione di congedarsi prima della fine della giornata e di riprendere nell'incontro successivo da dove si era sospeso, ma l'invito non viene raccolto.

L'incontro finisce alle ore 13:30, in linea con l'orario indicato ufficialmente, ma le attività di costruzione e di condivisione delle mappe cronografiche non sono state ultimate, a causa della difficoltà a proseguire che si è generata e diffusa durante la giornata.

*Riflessioni epistemiche di Federica (con contributi dal diario di bordo)*

*“Ci sono tutti. Anche gli assenti della prima volta [che] [...] non capiscono e non accettano la regola del cambio di posto che per loro è stata introdotta peraltro.*

*[...] Il lavoro non è mai facile, ma men che meno oggi, con una coppia che sta occupando una parte dell'aula con i loro interessi che all'aula sono esterni. Innervosendo, inibendo tutti.”*

Mi rendo conto che la dimensione su cui sono più concentrata nel corso della giornata è quella relazionale, delicata e ancora in costruzione, dal momento che il gruppo si è solo incontrato e in poco tempo si trova e si troverà a condividere contenuti molto personali, finanche strutturali e strutturanti, legati alla percezione della propria persona e identità.

Reagisco con un quello che, secondo la lezione della psicologia dinamica, è un *enactment*<sup>30</sup>: un agito, cioè, per rispondere a una situazione che mi crea disagio. Per questo motivo ho proposto ai ragazzi di lasciare il laboratorio un'ora prima del previsto. Non so dire se sia stato un bene o meno che non abbiano accolto la proposta: certo è che in un'ora la sensazione di disagio che stavo vivendo mi risulta sempre più condivisa con tutti i partecipanti presenti dal primo incontro.

In particolare noto lo stato di Roberta che si è raccolta in una dimensione a parte, di chiusura dopo che ha raccontato parte della sua mappa, fino ad un momento di commozione, interrotto dal ragazzo della coppia, che a partire dalla citazione di una canzone presente nella mappa della dott.ssa Attuati, ha iniziato a cantarne il ritornello mentre quest'ultima cercava di proseguire con la sua condivisione. Ho, a quel punto, invitato Roberta a riprendere fiato e a continuare solo se non si sentisse forzata o a disagio: lei ha scelto di non proseguire oltre.

---

<sup>30</sup> Cfr. V. Lingiardi, F. Madeddu, *I meccanismi di difesa. Teoria, valutazione, clinica*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.

Si rendono necessarie delle riflessioni e alcune decisioni a seguito di quanto accaduto in aula; dopo una consultazione con il mio supervisore, scelgo di intervenire attivamente dal momento che non intendo salvaguardare la forma di un laboratorio, i criteri di inclusione e tutti i suoi elementi strutturali. Il mio interesse è infatti salvare l'esperienza del laboratorio per chi ne è coinvolto e questo significa decidere anche chi può esserne parte o meno. Significa anche assumere la responsabilità di raccontare come si sono svolti gli eventi accaduti nel percorso, così come vengono riportati in questo resoconto: indicando le difficoltà, gli errori, i dubbi di cui sono portatrice e delle cui conseguenze mi sento responsabile. Un'esperienza funziona, infatti, dal mio punto di vista, in termini formativi non solo e non necessariamente se tutte le sue parti funzionano, "se tutto va bene". Credo anzi, e di conseguenza, che questo incidente sia un punto di criticità molto importante, decisivo per la potenziale creazione di un gruppo e per l'assunzione di una posizione esplicita di guida, di cura e di responsabilità pedagogica e formativa che io ho formalmente assunto dal momento che ho ingaggiato i ragazzi con la mia proposta di ricerca-formazione. La mia decisione è stata allora quella di mettermi in comunicazione con i due ragazzi che compongono la coppia per confrontarmi con loro su quanto accaduto in aula e per invitarli a riflettere sulla prosecuzione della loro partecipazione al laboratorio.

*La versione di Roberta*

*Oggi avevo proprio voglia di tornare in aula.*

*Effetti benefici di un lavoro che sta dando più e oltre il previsto.*

*Ma la mappa... che fatica. Che male.*

*Ritrovare lì sulla carta i pezzi della mia storia. Che ora acquistano nuove sfumature.*

*Certe ferite proprio non vogliono chiudersi.*

*Quanto Verde tra le mani, tra le righe, tra le nuvole.*

Oggi due persone nuove hanno iniziato il laboratorio, una coppia entra nel gruppo. Condividono i loro lavori ma mi risulta difficile distinguere dove inizia il lavoro di uno e finisce quello dell'altro; sguardi complici, commenti, giustificazioni e la poca attenzione nei confronti dell'altro inquinano il clima. Io non riesco a percepirla nel gruppo, ne sono al di sopra e scrutano e giudicano.

In aula qualcosa si è rotto. Si è rotto il clima di fiducia, si è rotta la complicità, si è rotto il tacito accordo *io ti dico, mi apro a te, perché so che qui non sono giudicata.*

Nonostante questo... Che mappe!

Inevitabile il confronto con il laboratorio dello scorso anno.

[...] Qui, invece, il clima è stato totalmente diverso: ti affido, da subito, le mie stelle e i miei colori. Si è entrati subito nel vivo e nel profondo della questione. Metafore e autobiografia e Bellezza. E Vita.

Anche il lavoro sulla cronografia ci ha portato ad entrare nelle nostre storie in modo più autentico; collegare ciò che ti ha formato ad una data mi sembra che abbia aiutato a rintracciare nodi precisi delle nostre trame, a fare memoria, a dare vita alle etichette "scuola", "lavoro", "amici": non solo parole, ma volti.

Ed io? Mettere mano agli incontri della mia storia è sempre faticoso, ma cavoli se è bello. La mia vita in un grafico... e noti anni pieni di storie, anni invece vuoti senza ricordi, persone che ritornano dal passato e le accogli con un sorriso inaspettato, e una strana sensazione di sicurezza di fronte a date e nomi che riempiono un foglio e una vita.

*Il cartellone racconta...*

Per questo incontro ci sono due nuovi commenti di due partecipanti che avevano già scritto nella prima giornata; sembra che le loro parole siano pensieri e considerazioni che continuano, sono seguito, del loro primo contributo e raccontano il vissuto emotivo e le riflessioni che sono nate a seguito della prima giornata e dell'evoluzione delle proprie attese e opinioni relative al percorso laboratoriale a cui stanno partecipando.

A.D. scrive infatti un breve elenco di sostantivi che sembrano descrivere lo stato con cui si porta al laboratorio o le posture che la stanno guidando in questa esperienza: "curiosità, osservazione, scoperta".

Il secondo commento è di C.D. e parla della declinazione emotiva dell'esperienza, esponendo le prime considerazioni sul portato esperienziale (mi azzardo a dire: con riferimenti alla dimensione erotica dell'esperienza formativa che sta attraversando) attraverso questo commento "Con desiderio ho atteso questa giornata. Un laboratorio che diventa un momento di magia che seduce e spaventa."

*Prima del terzo incontro – la versione di Federica*

*One's philosophy is not best expressed in words;  
it is expressed in the choices one makes...  
and the choices we make are ultimately our responsibility.  
Eleanor Roosevelt*

Come detto sopra, dopo essermi confrontata con il mio supervisore di ricerca e dopo aver riflettuto in termini metodologici ed etici sulla posizione da assumere rispetto a quanto accaduto nel secondo incontro, ho deciso di parlare di persona con i due membri della coppia, invitandoli a riflettere sulle loro aspettative e sulle loro intenzioni relative all'esperienza laboratoriale: sulle attese, sul significato che tale esperienza assumeva dal loro punto di vista e sulle effettive possibilità di partecipare con continuità agli incontri.

La ragazza ha comunicato subito la sua scelta di non continuare avendo compreso che l'impegno in termini di tempo e di costanza era incompatibile con le sue attività di studio e di lavoro; il ragazzo ha invece scelto di riflettere più a lungo e ha sostenuto attraverso una *e-mail* la sua posizione rispetto all'esperienza e al gruppo: il ragazzo ribadiva la sua motivazione a offrirsi come sguardo per il gruppo, portando un ventaglio di competenze e conoscenze tali da poter indirizzare e guidare l'intera esperienza formativa. A rinforzo della sua posizione di guida, sottolineava la sua certificata competenza narrativa in quanto autore di un libro vincitore di un premio letterario; ribadiva l'offerta delle sue energie intellettuali per aiutare gli altri a vivere un'esperienza formativa, anche a costo di sacrifici personali di tempo e fatica.

Alla comunicazione del ragazzo ho replicato con una *e-mail* di cui riporto alcuni brani di seguito:

*Ho letto molto attentamente la mail. [...] Io credo che ci siano molte motivazioni espresse, ma un gruppo in formazione ha bisogno di persone che stiano nella formazione. In due sensi: nel processo e percorso di formazione da un lato, e dall'altro "in formazione", come se si fosse in una squadra, un gruppo con un progetto, che si progetta.*

*Mi sembra che con le tue parole forse ti situi non dentro, ma prima o sopra il processo.*



*Il carnet di conoscenze e competenze [riprendo le parole del ragazzo in questo caso, tratte dalla sua precedente comunicazione] ce l'hanno tutti nel gruppo, ognuno nella sua specificità e unicità. Tutti lo stanno mettendo nel gruppo, con i propri modi e i propri tempi. Con rispetto dei tempi altrui e con ascolto.*

*Le linee e il divenire del laboratorio (fatto salvo per alcuni vincoli strutturali e metodologici che lo costituiscono) sono da farsi, tutti insieme, senza maestri. Siamo tutti co-ricercatori. E intendo me e Roberta A. comprese.*

*Per queste ragioni e a tutela del percorso iniziato, onestamente ritengo che le motivazioni che hai addotto, seppur genuine e appassionate, non siano compatibili con questa attività laboratoriale.*

*Se sotto alla forma e ai contenuti della tua mail esiste il desiderio di metterti in un percorso che non controlli e non gestisci, ma co-costruisci, allora ti propongo di parlarne prima del prossimo incontro del 18. [...]*

Il ragazzo ha deciso la sera prima dell'incontro di non proseguire, dato che si sarebbero comunque verificate troppe assenze da parte sua per poter partecipare sensatamente al percorso; la comunicazione è avvenuta di nuovo via *e-mail*, attraverso cui ha ribadito contestualmente la sua posizione di ufficiale partecipante accompagnata da contestazioni sul metodo e sul concetto di percorso laboratoriale al quale aveva scelto di prendere parte (in ultimo, ha sottolineato la sua contrarietà al rito del cambio dei posti a sedere: regola, non a caso, introdotta per la coppia in particolare, ma per tutti i partecipanti in generale, per generare il necessario distacco dalla *routine* che accompagna i ragazzi durante le normali lezioni in aula).

La mia decisione di prendere una posizione di tutela dei partecipanti presenti dal primo incontro è certamente rischiosa, e le modalità attraverso cui ho gestito la situazione sono potenzialmente contestabili; nondimeno ritengo di aver agito nel rispetto della mia postura etica di ricercatrice-formatrice, ovvero con l'obiettivo di non arrecare danno o almeno arginare gli imprevisti che possono creare disagio o danno ai partecipanti (in questo caso, alla maggior parte di essi).

Il passo successivo era quello di comunicare e di rendere questo incidente critico un'occasione di riflessione e di, augurabilmente, formazione, attraverso il racconto nel terzo incontro di quanto accaduto, rendendo visibile ai partecipanti la delicatezza e la difficoltà di gestione della relazione con i due partecipanti che si sono ritirati, non negando tuttavia il mio attivo contributo nella dissuasione dei due a continuare il percorso.

### *Considerazioni a margine*

Quanto raccontato nei paragrafi precedenti si configura come un incidente critico nel quale il nascente gruppo si è trovato in una dinamica relazionale che ha generato disagio; come conduttrice, colta la situazione dal punto di vista delle emozioni vissute dai partecipanti, nonché dal mio, in qualità di interprete della situazione, ma anche "termometro" dell'andamento, della fisiologia, del sistema-gruppo, ho scelto di intervenire attivamente per tutelare i partecipanti all'esperienza.

Quando si progetta una ricerca, si costruisce un'esperienza di formazione, una delle precondizioni a cui bisogna prestare massima attenzione è quella della costruzione e della disposizione del *setting*.

Il *setting* è al contempo contesto e presidio della situazione educativo-formativa e degli individui in essa coinvolti; la casualità dell'assenza dei due partecipanti, poi allontanati dall'esperienza, ha determinato che la fase costituente, di conoscenza, di avvicinamento, tra i partecipanti al laboratorio, non li rendesse propriamente membri interni al nascente gruppo. I progressi dissidi tra i

due *partner* della coppia e alcuni degli altri partecipanti alla ricerca-formazione non hanno certamente facilitato l'aggregazione tra tutti i membri.

Quando il disagio è divenuto malessere, visibile, sui volti di alcune ragazze ho scelto di assumermi la responsabilità del ruolo che, essendo conduttrice del laboratorio, mi sono assegnata: il *tutor*, che presidia, facilita, accompagna, supporta il processo di formazione di cui si occupa.

Come *tutor* ho allestito “un ‘campo d’esperienza’ per implementare ed amplificare”<sup>31</sup> le possibilità di osservazione riflessiva e di costruzione di conoscenze sulla propria visione educativa; in altre parole, per favorire un’esperienza formativa.

Nelle prime fasi, come *tutor* mi sono preoccupata dello

“sviluppo di un clima d’aula. Infatti, il *tutor* non interviene tanto sui contenuti, quanto sul processo psicosociale dell’apprendimento. Il clima d’aula positivo è [...] il presupposto per la [...] crescita [del gruppo], *la conditio sine qua non* per sentire [...] ‘in sicurezza’ e per lo sviluppo di nuovi apprendimenti.”<sup>32</sup>

Sulla base di questa considerazione, ritenendo cioè di dover presidiare le persone e non la struttura dell’esperienza o le regole di selezione dei partecipanti (per altro già trasgredite), ho ritenuto di dover intervenire per senso di responsabilità verso coloro che, nel silenzio, nel rendersi passivi e zitti, avevano segnalato un disagio, un malessere, un ritiro dall’esperienza, che avevo raccolto e che andava affrontato.

“Il *tutor* d’aula deve avere elevate capacità innanzitutto di tipo interpretativo-diagnostico su quanto avviene a livello di dinamiche nel gruppo-classe e, al contempo, di intervento, il quale non può che essere, in un’ottica tutoriale, un intervento in primo luogo di ascolto, di facilitazione dell’espressione e, in secondo luogo, di attivazione di una riflessività e di un’elaborazione dell’esperienza formativa.”<sup>33</sup>

Sono consapevole che, intervenendo senza consultarmi esplicitamente con i partecipanti, posso aver generato una distorsione nella percezione della mia figura, come guida che interviene in autonomia, quasi prevaricando coloro che sono coinvolti nella situazione. D’altro canto, nei momenti aurorali di costituzione di un gruppo lo sforzo di evitare precoci conflitti, pena la creazione di situazioni di esclusione o di selezione interna tra i partecipanti, deve essere prioritario<sup>34</sup>.

La situazione che si è verificata durante il secondo incontro è stata, in tal senso, paradossale: una minoranza, appena arrivata, ha assunto comportamenti di prevaricazione, diventando “rumore di fondo” dell’intera giornata. La domanda che si è generata a quel punto è stata: la coppia è un gruppo di dimensioni minime che può imporsi su un numero di partecipanti anche più numeroso che, però in quanto non ancora gruppo, è in realtà un insieme di singoli che si trova a doversi relazionare con il posizionamento forte, aggressivo del gruppo-coppia?

L’altra faccia della medaglia poteva comunque essere quella per cui una coppia, in minoranza, precedentemente assente, sentendosi ancora “fuori”, percependo l’ombra dell’assenza o per timore

---

<sup>31</sup> L. Zannini, *op. cit.*, p. 182.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 184.

<sup>34</sup> Cfr. M. Castagna, *op. cit.*, p. 149.

di essere esclusa, abbia assunto comportamenti aggressivi, vistosi, intervenendo, interrompendo, mostrando poco ascolto dei tempi altrui, per recuperare l'assenza, per un *horror vacui* che li aveva preceduti nell'aula.

Non conosco le ragioni di questa dinamica specifica; ciò di cui sono convinta è che il “conflitto è il fenomeno fisiologico di un gruppo già formato [...], però non è un mezzo attraverso il quale nasce.”<sup>35</sup> Il rischio a cui avrei esposto il gruppo, dal terzo incontro in avanti, sarebbe stato quello di vivere in una situazione conflittuale quando ancora il gruppo era in fase di costituzione, sottovalutando così l'importanza e l'attenzione che va rivolta alla composizione del gruppo<sup>36</sup>, finendo con la concessione di spazio a una

“socializzazione selvaggia’ che vedrà ‘vincenti’ nel dominio del gruppo una o alcune figure che di solito sono più abili nell’attuare una strategia *attivistica* (i ‘mufloni’ di gruppo), e che vedrà come ‘perdenti’ (esclusi ed autoesclusi) gli individui più avvezzi ad una strategia di rapporto *passivistica* o di sospensione di giudizio.”<sup>37</sup>

### *Terzo incontro*

18 marzo 2014, ore 10 – 13:30, U6/44 Università degli Studi di Milano-Bicocca

Il resoconto di questo incontro è una narrazione a molte voci, che segue alla narrazione degli antefatti precedenti al giorno dell'incontro, e a cui seguiranno brani di conversazioni successive all'incontro avvenute non in presenza ma ricavate da comunicazioni per posta elettronica. Di quanto accaduto intorno al 18 marzo vi è quindi una narrazione polifonica, che ha come punto di convergenza nelle opinioni di tutti, la percezione del terzo incontro, del dialogo e delle dinamiche relazionali in esso generatesi, come momento di costruzione e di svolta strutturale per il gruppo e per il percorso formativo in cui tutti sono ingaggiati.

Il terzo incontro ha rappresentato, come anche testimoniano le parole dei partecipanti, lasciate sul cartellone e successivamente nelle comunicazioni via *e-mail*, un momento importante e critico di transizione e di tras-formazione, ovvero di modificazione di una forma che attendeva di divenire visibile e condivisibile per un gruppo nascente.

### *La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)*

La qualità del resoconto del terzo incontro è prettamente emotiva; scelgo quindi, come è già accaduto per il resoconto del precedente incontro, di utilizzare brani dal mio diario di bordo e mi accorgo che il presente storico è la forma verbale che meglio mostra il mio stare nella situazione e contemporaneamente il mio farne un racconto.

*“Chiara [la dott.ssa Zuffrano] è in aula con me e so che devo raccontare di quello che è accaduto con la coppia, in particolare con il ragazzo. Vedo dalle loro facce che lo sanno, hanno intuito. Aspettano tutti di parlare, per sapere cosa è successo e come, per poter dire cosa è successo a loro e aspettano come se in silenzio dicessero ‘meno male che possiamo parlare’.*

---

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 154.

<sup>36</sup> *Cfr. ibidem*.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

*So che ho fatto una cosa per il gruppo e ad un gruppo sento di rivolgermi. So che ho innescato e innescherò nuove dinamiche, ma sento che sono più gestibili e visibili se nascono a seguito di questo mio posizionamento rischioso, netto, onesto, per dire di una situazione critica e di decisioni prese. Ho indotto una presa di posizione in due partecipanti, l'ho fatto senza consultarli, ma ne rendo conto e ne si parla insieme. Autenticamente e senza paura. E se ho sbagliato ce lo si può dire.*

*Il mio eloquio è molto diverso, emotivamente carico; cerco di mostrare con la mia autenticità, allentando un po' i freni inibitori che, per la posizione che occupo, mi fanno trattenere dall'espressione totalmente spontanea che sarebbe inappropriata per il contesto di formazione nel quale siamo.*

La dott.ssa Zuffrano è presente, è a conoscenza dei eventi pregressi e partecipa alla conversazione, offrendo il suo feedback teorico-pratico che nasce dalla sua formazione e dalla sua esperienza professionale. Spiega cosa è, o potrebbe essere, successo e cosa si può fare quando accadono incidenti critici come quello: parla di responsabilità, di tutela, di gruppo, di posizioni, di forma, di trasgressione. Ma soprattutto parla di studio in profondità dell'accadere nei contesti educativi e formativi. E offre la sua prospettiva su quanto deciso e realizzato da me. Parla del crinale del rischio che come responsabili educativi bisogna assumersi, *dice che non necessariamente si deve fare come ho fatto io*, ma che la riflessione critica, clinica, ovvero chinata sulla materialità e sui fenomeni che incontriamo, porta a scelte che sono azioni e non parole, e che inevitabilmente comportano conseguenze e riassetamenti in itinere. Aggiunge che questa è la qualità strutturante del fare ricerca e del fare formazione: sostare, considerare e riflettere e agire, in un circolo di pensiero e azioni che portano alla realizzazione di eventi formativi.

Il fatto che ci fossero problemi tra la coppia e il resto dei partecipanti al laboratorio, antecedenti all'incontro del 27 febbraio, viene confermato dal racconto dei litigi accaduti di persona e online tra la ragazza della coppia e A.O. e dagli atteggiamenti di provocazione e di aggressione che sono stati cifra della loro interazione in aula durante i corsi di Scienze dell'Educazione che hanno frequentato insieme.

E.F., C.D. dichiarano apertamente di aver scelto di ritirarsi dalla partecipazione attiva durante l'ultimo incontro e non di aver trovato le condizioni di contenimento, di ascolto e di fiducia, per affidare alla condivisione le proprie narrazioni, in particolar modo quelle relative alle mappe cronografiche, che raccontano la formazione del singolo per come si è tessuta nel corso della vita di ognuno. E.F. dice che intende la mia figura come una guida e, sulla base di questa sua restituzione, sento che la posizione di tutor che ho scelto corrisponde a quella percepita dai partecipanti (o almeno da una di loro).

La mia scelta, il mio intervento, è infatti nato come esito della mia riflessione sulla concezione di gruppo e di esperienza formativa laboratoriale che ho progettato e che nasce dal mio posizionamento etico come formatrice e ricercatrice.

Dopo una lunga prima parte dell'incontro in cui è stato affrontato il tema sotteso della cura, della formazione e della relazione, è necessaria una pausa che sgranchisse corpi e pensieri, e dipanasse la densità emotiva palpabile nell'aula. Che la dipanasse, ma non la eliminasse, che ci fosse visibilità per scorgersi come agenti e non come individui sommersi dalla confusione e dai non-detti.

La seconda parte della giornata riguarda la costruzione della mappa collettiva che racconta la formazione come testo negoziato e mappato dal gruppo.

La dott.ssa Zuffrano è stata invitata inizialmente a partecipare come professionista esperta di narrazione, autobiografia e di processi di costruzione di conoscenze e formativi per aiutare il gruppo in questa delicata fase di co-costruzione di contenuti e di consolidamento relazionale.

Consapevole dei miei limiti come mediatrice per questa fase del percorso laboratoriale, ho chiesto alla collega di intervenire a complementare, anzi sopperire a, le mie lacune in termini di pensiero metaforico e di flessibilità, che avrebbero altrimenti portato il gruppo a costruire una mappa entro i confini che gli avrei proposto, come riflesso dei miei costrutti, dei miei abiti e delle mie abitudini cognitivi, funzionali per me e per la mia modalità di costruzione di conoscenze, ma che sarebbero potuti risultare una forzatura, una limitazione e una richiesta di imitazione, contrarie ai principi che muovono il progetto e la ricerca-formazione.

La dott.ssa Zuffrano rende noto ai ragazzi che non ha avuto accesso ai contenuti costruiti nelle fasi precedenti del laboratorio e chiede ai presenti di metterla a parte delle tappe passate. Una volta che il gruppo ha raccontato, con le parole di ogni ognuno a descrivere un aspetto, una fase o una prospettiva sugli eventi e sui materiali creati nel tempo, io e la collega invitiamo i partecipanti ad avvicinarsi ad un tavolo comune su cui preventivamente ho fissato con il nastro adesivo un foglio da disegno delle misure di 70 x 100 cm. L'invito è quello di utilizzare questa superficie per realizzare la mappa, con la libertà di non farne uso e/o di farne l'impiego che riterranno più corrispondente a quello che negozieranno insieme.

Decidono di comporre un elenco di parole che desiderano trovare sulla mappa, ma poiché una ragazza ha dovuto lasciare il laboratorio in anticipo per problemi logistici, decidono di non iniziare a lavorare sulla mappa stessa; si concentrano lungamente sullo spazio a disposizione per il compito e decidono che la forma bidimensionale offerta dalla superficie del foglio non è sufficiente per la complessità dell'oggetto che dovranno rappresentare e quindi lo rimuovono dal tavolo per costruire due cilindri, utilizzando un secondo foglio bianco da disegno che era stato portato come materiale aggiuntivo di scorta. Il progetto non va oltre, per rispettare l'assenza della compagna che è andata via prima della fine dell'incontro: il gruppo ha scelto di imbastire, arrotolare, avvolgere, incollare, creare le basi. Metaforicamente hanno realizzato quello di cui hanno discusso per l'intera mattina, ovvero hanno incominciato a co-costruire la conoscenza nel loro gruppo, per loro stessi.

*La versione di Roberta*

*Ma io dove sono?*

*Dentro al gruppo? Fuori?*

*Federica mi dà fiducia e mi coinvolge.*

*Ma io... Dove sei, Robi?*

Momento di consolidamento: cosa è successo al gruppo? La coppia è assente, e non farà più parte del percorso, qualcosa effettivamente non ha funzionato: senza ascolto viene meno il clima di fiducia, e questo blocca la restituzione e la condivisione.

Il confronto sincero nel gruppo circa quello che era successo l'incontro precedente ci ha portato a fare un salto in più nella relazione. È chiaro che qui ci si mette a nudo, e ci vuole fiducia. Qui c'è fiducia.

Lavoro sulle mappe per creare la mappa di gruppo.

Il confronto con ciò che ho fatto l'anno scorso è inevitabile. Tante teste (calde), tante idee che si scontrano, tanta voglia di essere lineari. Mappa classica che contenga le nostre vite. Che impresa. Che difficoltà.

Oggi, invece, non è successo nulla di tutto ciò, nulla di ciò che mi aspettavo.

All'inizio c'è difficoltà, mettere insieme qualcosa di così personale per farne un lavoro unico non è scontato. Le mappe singole sono così piene di metafore, come si può metterle insieme? Come si può renderle "generaliste"?

Ma ecco... La mappa acquista vita e tre dimensioni. Le parole vengono abbandonate, saranno le immagini e i colori a dare significato, contenuto.

Qualcuno lancia un S.O.S: facciamo un elenco delle "parole" che devono entrare in questa mappa? Io dietro a questo segnale di aiuto ho letto: diamo dei confini, delle linee guida, della sostanza, facciamo un lavoro che sia di gruppo.

E allora, cosa è per noi formazione?

### *Sguardi*

La dott.ssa Zuffrano offre il suo contributo relativo a questo incontro raccontando, in un'ottica di restituzione e *feedback* tra colleghi, ciò a cui ha preso parte e a cui ha assistito nell'incontro.

Riporto di seguito la trascrizione, tratta da uno scambio per posta elettronica, del suo punto di vista sulla giornata a complemento del mio.

### *Il racconto di Federica...*

*"In aula con il gruppo si ne è discusso molto.*

*Le impressioni sulle difficoltà relazionali, di comunicazione e di condivisione sono state confermate e non solo per quanto accaduto nel laboratorio, ma già a partire dai tempi del corso di Filosofia dell'Educazione, durante convegni e, non ultimo, in scambi su Facebook c'erano in atto "giochi di insulti" da parte del ragazzo ritirato e della sua fidanzata ai danni di due elementi del laboratorio. Questi eventi specifici, che pure hanno trovato un ampio spazio di tematizzazione, condivisione e accoglienza nel corso dell'incontro, sono stati contenuti e "rimessi fuori" dal laboratorio. Quello che è successo a febbraio con i due [durante il secondo incontro] aveva portato tutti, per loro accorata confidenza di ieri, a ritirarsi dal proseguimento delle attività proposte per proteggere le proprie biografie dalla mancanza di rispetto e dalla noncuranza dei due che commentavano e che, contestualmente, giocavano con due cellulari ciascuno.*

*... e la cornice di Chiara.*

*"È stata una "danza" che connette, non solo un "ragionamento", il mio corpo prima della mia testa ha fatto da termometro del clima relazionale, nel senso che ho sentito fisicamente il processo trasformativo in atto, come poi hanno confermato anche gli studenti rispetto al loro stare e sentire.*

*Il dialogo è servito a dar voce al sentire, partendo da una tensione iniziale che tutti avevano bisogno e desiderio di far diventare generativa.*

*Il gruppo ha voluto dedicare molto tempo al confronto sull'incidente critico, dimostrando diverse necessità e riflessioni formative:*

*- avevano bisogno di esplicitare che a febbraio avevano già sentito che Fede, la loro "guida", aveva colto e gestito la questione, volevano un feedback da lei per ripartire da lì. Avevano quindi bisogno non di mero maternage, ma di una conferma sul dispositivo, che due componenti del gruppo avevano modificato, inficiandone alcuni aspetti fondanti.*

*- tutti hanno colto l'importanza della crisi non come aspetto da rimuovere o da tacere ma come snodo e punto di svolta per riconfermare il setting e nominarne gli aspetti costitutivi, includendo in essi anche le motivazioni personali.*

- hanno incarnato nell'esperienza la cura di sé e la cura degli altri, nominando la responsabilità propria ed altrui dell'ascolto, la delicatezza, la tutela della fiducia reciproca.
- quando si sono accorti di aver dato valore e ragioni condivise al malessere hanno riconosciuto e ritrovato il desiderio di ben-esserci e da lì sono ripartiti e hanno letteralmente costruito, avendo cura di nominare e agire la multidimensionalità di aspetti in gioco, il cosa e il come, le metafore simboliche, le riflessioni e le sensazioni corporee.

*Il cartellone mostra...*

Ritengo importante sottolineare che a differenza del precedente incontro, nel terzo, il semplice dato quantitativo relativo a quanti commenti siano stati posti sul cartellone sia significativo: in questa giornata hanno scritto 6 partecipanti su 7, lasciando 7 commenti (ovvero più del triplo della volta precedente), oltre al fatto che la quasi metà dei partecipanti che non aveva mai scritto fino a quel momento, ha in questa occasione apposto un commento ciascuno e, nel caso di A.L. addirittura due. Ipotizzo che una condivisione quasi unanime e una convergenza nella tonalità dei commenti possa testimoniare l'accadere di una transizione positiva, vitale e indicativa dell'avvio di una volontà comune di fare e di "essere-insieme".

Procedendo in ordine alfabetico, A.C. scrive *"Batteries in charge for my tomorrow"* indicando forse in quanto accaduto un'occasione per la creazione di energia positiva e propositiva.

A.L., che non aveva mai scritto sul cartellone fino a quel momento, riporta come suo primo intervento una citazione da una canzone che recita: *"Il più grande spettacolo dopo il Big Bang!"*. La citazione non è letterale e completa perché nel testo originale la canzone prosegue dopo la parola Big Bang con *"siamo noi, io e te!"*<sup>38</sup>, mentre A.L. sceglie di interrompere il verso con un punto interrogativo prima del verbo principale e di dare un titolo (forse) all'incontro, qualificandolo come un evento che determina una transizione di fase attraverso la metafora del Big Bang.

A.L. inserisce un secondo commento che lascia intendere il senso che sta assumendo il percorso laboratoriale nella sua esperienza da quel momento in poi: *"Per ascoltare, per raccontare, per ripensarsi, per agire insieme."*

A.O. pone al centro del foglio, dove nessuno fino a quel momento aveva scritto, le domande che rivolge a sé e le riflessioni emerse a partire da queste domande, sollecitato anche dagli eventi degli ultimi incontri: quale sia il suo rapporto con gli altri, quale sia la sua comunicazione agli altri o con gli altri (*"temo sempre il: cosa trasmetto agli altri?"*) e aggiunge che questi quesiti sono in correlazione con la sua affermazione di non essere interessato a tale giudizio. Conclude infine chiedendosi e chiedendo a chi legga: *"Ma io sono altro/i?"*

C.D. racconta la terza tappa del suo percorso emotivo nell'esperienza laboratoriale con un affondo sul suo desiderio e sulle sue sensazioni: *"Vorrei correre... andare... fare. Ho sempre avuto fretta... impaziente... affannata. Ma forse non è fretta... entusiasmo... colore che si espande dentro me... e che non mi fa sentire stanca. Piena di desiderio e paura."*

E.F. mette in condivisione una domanda che rivolge a se stessa e alla quale fornisce una risposta netta, e racconta dell'essere in una situazione che è tornata agevole, in cui le appare appropriata e sensata la sua presenza: *"Sono nel posto giusto? Sono nel posto giusto!"*.

---

<sup>38</sup> Jovanotti, *Il più grande spettacolo dopo il Big Bang*, Ora, Universal, Italia, 2011.

T.A. ha disegnato un fiore che è simbolo del suo paese di origine e che corrisponde al disegno che ha fatto riprodurre in forma di tatuaggio sul suo corpo. Forse per parlare di posti sicuri e di materialità, di corpi, di esser-ci.

In questa occasione anche io e la dott.ssa Zuffrano contribuiamo con i nostri commenti: rispettivamente la mia considerazione parla di movimento e sentimenti: “*Muovere\_Commuoversi*”, mentre la collega sceglie una composizione grafica e disegna un cuore inserito in una spirale circondata da triangoli, con il risultato di una composizione che allude alla figura di un sole, composto di sentimenti intessuti a una spirale che simboleggia tempo, legami, sensi e fili di pensieri: una metafora, forse, per indicare la densità emotiva, le dinamiche relazionali e la generatività a cui ha preso parte e a cui ha contribuito a dare vita nella giornata.

#### *Quarto incontro*

25 marzo 2014, ore 10-13:30, U6/44 Università degli Studi di Milano-Bicocca

Al quarto incontro sono presenti sei partecipanti, mentre T.A. è assente; io, la dott.ssa Zuffrano e la dott.ssa Attuati.

#### *La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)*

Prima di riprendere con le attività sospese per ragioni di tempo nell’incontro precedente, A.C. si offre di riassumere quanto accaduto nella giornata del 18 marzo; inoltre rammenta a tutti, agevolando anche E.F. che aveva lasciato il laboratorio prima della sua fine, quanto fino a quel momento deciso e prodotto per il progetto, in divenire, relativo alla costruzione della mappa collettiva.

Oltre all’ampia disponibilità di materiale variegato per la realizzazione della mappa, C.D. propone di riprendere tramite una videocamera digitale quanto accadrà, mentre io, con il supporto di una fotocamera digitale, immortalareò i dettagli della mappa nel suo farsi – videoregistrare i partecipanti mentre lavorano così come fotografare la mappa mentre ancora sta venendo costruita significa infatti avere una traccia temporale della sua realizzazione spaziale: significa avere traccia del processo e non solo del prodotto finale.

Dopo aver fissato i due cilindri inseriti uno dentro l’altro su una base solida (una tortiera) incominciano in silenzio a lavorare individualmente e autonomamente; la lista di parole compilata la volta precedente, pure presente e ricordata in aula, non viene utilizzata. Tale lista era stata redatta da T.A. che proprio oggi è assente.

Sono singoli che sembrano nell’urgenza di iniziare, e dichiarano che improvviseranno al momento, non avendo immaginato nulla nel tempo intercorso tra il precedente incontro e quello corrente rispetto a ciò che pensano di realizzare sulla e per la mappa.

Proseguono per due ore, in silenzio, in un’attività solitaria in parallelo, senza parlarsi, ognuno concentrato sul proprio rapporto con il cilindro esterno e con la formazione. Finché A.O. non ha iniziato a inserire materiale nel cilindro interno e nello strato di mezzo tra questo e quello esterno, nessuno si era inoltrato oltre il primo strato della costruzione; dopo l’avvio di A.O., C.D. lo segue letteralmente, avventurandosi negli strati meno visibili. Ciò che fino a quel momento appare sulla mappa, applicato e composto dai partecipanti, è una composizione eterogenea per stili ed elementi: figure, disegni, applicazioni e sagome colorate; un *collage* e nastri.



Solo A.D. inserisce, prima tra tutti, alcune parole. Poco dopo, A.C. chiede del destino della lista di parole: se la useranno e come. Chiara [la dott.ssa Zuffrano] traduce questa domanda come: *quando iniziamo a lavorare insieme?* Dal quel momento in poi e per un'ora, si interrogano sul senso e sull'utilità della lista. Si chiedono cosa sia la lista e se vada usata, se le sue parole non siano ormai già tradotte in immagini sulla mappa. Si chiedono se sia necessario inserire comunque le "parole comuni", che però da principio erano messe in comune e giustapposte, non negoziate e concertate, dal momento che, in ordine sequenziale, ognuno di loro aveva detto e dato sei parole, ad eccezione di due partecipanti che non avevano contribuito in quanto rispettivamente assente l'una, mentre l'altra ha condiviso una sola parola, per lei molto densa e traboccante di significati e di importanza, al punto da non lasciare spazio ad altre parole, per sua stessa indicazione.

*"Le parole comuni vanno, possono, devono essere ripetute se sono comuni a più persone?" "E i nomi propri sono persone o sono ruoli?" "In quali strati vanno queste parole?":* domande che emergono dal dialogo problematizzante innescato da A.C.

Si pone la questione, inoltre, delle ripetizioni: possono esistere ripetizioni (di parole, immagini, temi, ecc.) e non solo su strati diversi?

La dott.ssa Zuffrano interviene suggerendo che una possibilità è quella di declinare i sostantivi, che sono etichette, con aggettivi, che sono qualificazioni, specificazioni, che colorano le parole.

*E poi emerge una nuova questione: le immagini traboccano, eccedono le parole.*

Oltre al consiglio della dott.ssa Zuffrano, io consiglio di riferirsi a, o immaginare, altre categorie per attraversare i cilindri, per esempio quella del tempo. Forse tenere traccia della dimensione temporale consente anche di rin-tracciare i legami tra le loro creazioni, tra le proprie e quelle degli altri, se ve ne sono, e se necessario e desiderato. Così inseriscono, attraverso delle fessure create nella carta, dei nastri che attraversano ogni cilindro e connettono gli strati. I nastri sono connessioni, formano reti ("*net*", presente nella radice del sostantivo "connessione", in inglese significa rete, infatti).

*Se i nastri sono le connessioni, le reti, le relazioni tra loro e i loro racconti, non hanno più bisogno di parlare? Perciò riprendono a lavorare in silenzio muovendo negli strati?*

*Dal diario di Federica*

*Non ho consigli e non voglio darne: temo di indurre risposte, di condizionarli. Non voglio limitare le loro possibilità, per me è così importante "quasi" non esserci. L'unica cosa che cerco di fare è spostare e, magari, ampliare il loro sguardo. Allargare, non dirigere.*

Dico che si può considerare la mappa come spazio, che però si può anche immaginare un modo di pensare il tempo in e su la mappa. Un oggetto, nel tempo, c'è e non c'è, cambia collocazione, si duplica, diventa più grande, più piccolo, doppio... E poi gli strati si guardano, si parlano, sono connessi, connettabili. Con significati diversi dati di volta in volta: tempo, relazioni, sentimenti, associazioni di pensiero.

Questo è sovrapporre, sovrapporsi, coesistere, intrecciarsi (anche fisico) di metafore.

*Sostantivi, figure, applicazioni. L'eccedenza delle immagini. Le immagini sono dense e reclamano, invocano, un interlocutore. Le immagini sono lì per essere viste e diventare altro con ogni sguardo che le guarda.*

*Le immagini tengono in movimento le interazioni, i pensieri e le emozioni. Le immagini sono chiavi per continuare a creare immagini. Immaginare.*

*Immagini che aiutano a attraversare i pensieri e le emozioni.*

*Le metafore sono i nostri pensieri e le nostre emozioni.*

### *Domande a latere*

Di alcuni ragazzi raccolgo molti sguardi; so che sono la conduttrice del laboratorio e mi hanno investito del ruolo di guida, ancora più dopo che ho assunto la posizione esplicita di tutela del gruppo e dopo averli coinvolti ad un livello meta-riflessivo sull'esperienza laboratoriale in corso.

Il racconto degli eventi precedenti il terzo incontro sono gesto di responsabilità e di cura del gruppo, ma anche di convocazione ad una posizione critica e di riflessività sugli eventi.

Se il laboratorio è un luogo di sospensione dalle normali attività accademiche, la prima metà del terzo incontro è un laboratorio alla seconda: una sospensione nella e sulla sospensione per guardare quanto è accaduto, le ragioni di tali eventi e valutare comportamenti e soluzioni trovate.

La meta-sospensione è stata la condizione indispensabile per andare avanti, per mettere tutti a parte di quanto accaduto, ma anche, meta-discorsivamente, per mostrare cosa può accadere in un'esperienza formativo-educativa e come un conduttore ha scelto di relazionarsi in essa. Oltre i manuali, uno sguardo su una pratica.

### *La versione di Roberta*

*Mi rendo conto di avere dei pregiudizi. Io avrei fatto, io penso, per me è così, ...*

*E le parole dove sono?*

*Quanto vorrei anch'io essere in grado di esprimere il mio mondo con colori e immagini, senza parole, per una volta.*

Ma allora l'elenco delle parole?

Il lavoro sulla mappa collettiva si trasforma in un lavoro fatto di creatività e corporeità. Il bianco si riempie di colore, di immagini che traboccano di significato.

Ma ecco: dov'è la connessione?

Bisogna trovare dei legami affinché questo lavoro diventi un lavoro di un gruppo. E il gruppo a poco a poco prende consapevolezza di questo sforzo da affrontare.

C'è un punto di stallo. Finalmente, aggungerei.

“Dove le mettiamo le parole?”

Ecco allora che il gruppo si confronta in modo più approfondito, si deve capire dove sta il lavoro di gruppo.

E quindi i piani della mappa si intersecano, si connettono. I vari contributi si legano e si arricchiscono dell'intervento altrui, un aggettivo amplia il significato delle parole e dei contenuti.

### *Il cartellone racconta...*

Quattro persone scelgono di scrivere sul cartellone e due commenti sono citazioni mentre altri due fanno riferimento allo stato in cui si trovano dopo la fine dell'incontro.

A.D. scrive, citando E. N. Lorenz che durante un discorso *all'American Association for the Advancement of Sciences*, nel 1979, pose la famosa domanda con la quale introdusse il concetto dell'Effetto Farfalla, “Il battito d'ali di una farfalla in Brasile può provocare un *tornado* in Texas?”.

A.D. fa riferimento alla possibilità che minimi spostamenti, cambiamenti, modifiche (forse quelle avvenute in corso d'opera, mentre i partecipanti costruivano la mappa) possano dare vita a turbamenti e trasformazioni radicali nel percorso, che allora diventa imprevedibile. O allude alla

farfalla di carta velina arancione applicata da una partecipante sull'albero blu dipinto da un'altra che ha modificato l'originale?

A.L. scrive, proseguendo nel riferimento al cantautore Jovanotti, modificando i versi della canzone "Mi fido di te" e aggiungendo un'esclamazione. Il suo testo risulta infatti: "La vertigine È paura di cadere E voglia di volare<sup>39</sup>. E la vertigine va condivisa!" A.L. dice quindi che lo stato di vertigine, metafora dell'esperienza, è insieme timore e desiderio e che tale stato di ambivalenza, di confusione è degno di essere condiviso, vissuto insieme, reso visibile agli altri e con gli altri.

C.D., con la sua attenzione per la dimensione fisica, corporea di quanto (le) accade, scrive "I pensieri e le emozioni fanno troppo rumore e io, oggi, ho bisogno di silenzio. Grazie a tutti... A tutte le storie... a tutti gli occhi e ai corpi che insieme hanno danzato e lottato".

### *A metà strada, dal fare in gruppo al pensare come un gruppo*

La fase verso cui si sta avviando il gruppo è definibile "di maturità"<sup>40</sup>. I due ultimi incontri raccontati mostrano la presenza di un desiderio di "senso di appartenenza al gruppo"<sup>41</sup>, dal momento che, proprio la questione metodologica sollevata da una partecipante, relativa all'uso dell'elenco di parole stilato durante il terzo incontro, ha convocato tutti, teso tutti verso il gruppo "come centro di riferimento lavorativo"<sup>42</sup>. La domanda che ricorda la presenza di un elenco di parole, da cui si era pensato di avviare il lavoro in gruppo, è il pretesto per chiedersi cosa sia un gruppo, se loro, i partecipanti, stiano lavorando come un gruppo, o se stiano facendo l'attività in compresenza.

La domanda di A.C. innesca una svolta evolutiva: c'è un compito da svolgere cooperando. Si avvia il confronto, il conflitto tra le istanze individualizzanti e quelle tendenti alla costituzione di un'entità sovraindividuale che lavora di concerto ("il lavoro di squadra"), nella forma di "compiti decisori [che] sollecitano ed enfatizzano attraverso i conflitti i processi di socializzazione del gruppo, rendendo evidenti caratteristiche di funzionamento"<sup>43</sup> dello stesso.

La compilazione dell'elenco, la scelta della forma da dare alla mappa avevano ingaggiato i partecipanti al laboratorio in compiti decisori di media difficoltà; le modalità attraverso cui dare contenuti alla mappa, invece, hanno determinato un'interrogazione di gruppo, pur mediata e facilitata dal *tutor*, in cui il confronto, il conflitto ha riguardato

"prevalentemente i contenuti più che i rapporti; [...] [mostrando] che il dissenso che un gruppo può esplicitare nei confronti dei contenuti promossi da uno dei suoi componenti non significa necessariamente una esclusione personale dell'individuo."<sup>44</sup>

---

<sup>39</sup> Il verso originale della canzone dice: *La vertigine non è paura di cadere, ma voglia di volare*, dalla canzone di Jovanotti, *Mi fido di te*, *Buon sangue*, Universal, Italia, 2005.

<sup>40</sup> Cfr. M. Castagna, *op. cit.*, p. 155.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 154.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 155.

Anzi, nel caso specifico, il dubbio metodologico di A.C. ha dato spazio alla condivisione di ulteriori dubbi da parte di altri partecipanti, rispetto ai contenuti e ai modi della condivisione dello spazio.

L'inserimento di dimensioni (quali quella temporale) rappresentata nei diversi strati della mappa, ha consentito il movimento, nel testo tridimensionale, la comunicazione tra i diversi suoi autori; non si può comunque dire che questa tappa, in questo momento del percorso laboratoriale, abbia consentito di trasformare i lavori, realizzati in parallelo e in compresenza, in un lavoro francamente di gruppo che ha una visione integrata, comune, del progetto da realizzare.

È possibile affermare che la presenza di una modalità di cooperazione nella costruzione fisica della struttura della mappa, gestita in autonomia da tutti i partecipanti presenti, li abbia effettivamente coinvolti in una progettazione e in una visione condivisa e da loro presa in carico<sup>45</sup>; la fase successiva, di scelta dei contenuti è avvenuta però senza seguire la proposta della lista che, nata come tavola dei temi messi in comune, è stata abbandonata forse anche perché chi si era speso fisicamente per la stilatura dell'elenco di parole, non essendo poi presente al quarto incontro, non ha potuto contribuire interrogando da principio sul riferimento e sull'uso della lista.

Come segnalato da una partecipante, qualcosa di non affrontato, di non esplicitato, ha dato avvio a un processo di lavoro che non si può definire di gruppo, ma di un gruppo di persone che si sono affiancate, avvicinate per lavorare sullo stesso obiettivo.

La partecipante che ha per prima sollevato l'interrogazione che si può parafrasare con la domanda: "Quando iniziamo a parlarci?" scrive a proposito di questa esperienza un commento che condivido e che ritengo importante proporre per porsi alcuni quesiti sulla fase della mappa di gruppo.

A.C. dice infatti:

“Nel momento della progettazione [...] [si era deciso per uno] svolgimento più consono a quelle che fossero le necessità comuni: chi volesse scrivere parole, chi volesse disegnare, chi volesse arricchire in altro modo. Essendo fortemente legata al senso delle parole, nella mia prospettiva la mappa avrebbe dovuto essere di gruppo in quanto ‘condivisa’ e non in quanto ‘realizzata in comune’ [...]. L'integrazione da parte di ognuno con un suo specifico intervento (in un primo momento totalmente separato dall'altrui) ha significato per me una perdita completa dell'orizzonte finale in cui avevo inserito il lavoro”.

Vi sono domande affini, contigue a quelle sottese dall'intervento tanto significativo sopra riportato: ha senso introdurre una fase di lavoro di gruppo o è prematura? Ha senso chiedere di progettare qualcosa in comune in questo tipo di percorso? Forse è stata data troppa importanza al prodotto a scapito del processo? Ha senso inserire una tappa di gruppo in un percorso di esplorazione in cui l'innesto è auto/biografico e percepito come molto personale e individuale?

Il progetto di una mappa collettiva che racconti la formazione è ambizioso e difficile: chiede ai partecipanti di esprimersi, scegliere, coordinarsi, ascoltare; se si considerano alcune accezioni di progetto, però, si può dire che quanto accaduto nel percorso laboratoriale sia eminentemente esito di un progetto, possibilità, evenienza dell'ideazione e della realizzazione fattuale della tappa.

---

<sup>45</sup> Cfr. V. Sarracino, M. L. Iavarone, *Le parole chiave della formazione*, Tecnodid, Napoli, 2004, p. 112.

Il progetto è “la presentazione di un qualcosa rispetto al quale si chiede e si stimola la partecipazione”<sup>46</sup>, “una vera e propria ‘costruzione dell’opera *in itinere*’, in cui il progetto risulta essere totalmente aperto e imprevedibile”<sup>47</sup>.

Il progetto però, tradizionalmente, e per come sembra averlo immaginato la partecipante citata poco sopra, è pensato per e

“con una fattibilità concreta, [come] ciò che sta tra un’idea e la sua realizzazione finale. [...] Secondo questa concezione si deve essere in grado alla fine di poter dire se il progetto si è realizzato effettivamente oppure no, rispondendo all’esigenza che ci sia un esito che dovrebbe corrispondere all’idea iniziale; in caso contrario si dovrebbe parlare di fallimento.”<sup>48</sup>

E, infatti, A.C. valuta in questo modo il senso della realizzazione della mappa collettiva:

“La mappa collettiva la considero un mezzo fallimento pedagogicamente parlando, [...] nella mia specificità ha rappresentato un’esperienza ‘in negativo’. L’intento iniziale pareva essere profondamente complesso, ma profondamente formativo: confrontare se stessi con gli altri, comparare vicende comuni e non comuni ed accordarsi su quali inserire in uno spazio definito e condiviso. Se fosse stato forse un esperimento per provare una qualche legge credo si direbbe fallito, se fosse un’attività finalizzata ad un’osservazione primaria forse un qualche significato lo ha avuto.”

In una concezione di progetto chiuso<sup>49</sup>, che ha come *focus* delle attività la realizzazione di un prodotto (di gruppo), l’esito del processo di costruzione della mappa appare fallito, oscuro, non compreso, ed è stato allontanato o non considerato in maniera simile alle altre tappe.

L’enfasi sul risultato, la verificabilità della conformità tra risultato e progetto sono i parametri che hanno dato avvio alla valutazione di questa tappa: forse perché la mappa è stata costruita tridimensionalmente, forse perché la dimensione della bellezza del prodotto è stata erroneamente intesa (per bellezza della mappa si intendeva la possibilità di generatività, di conoscenza e non come qualità estetica dell’oggetto) e eccessivamente investita, dal momento che la mappa ha assunto i caratteri di un’opera d’arte o di un’installazione.

Forse perché non è stata data da parte mia la giusta indicazione per pensare un progetto in termini pedagogicamente connotati: quando infatti ho riferito ai partecipanti che, dal momento in cui hanno iniziato a progettare una mappa in modi da me imprevisi, mi sono messa in una posizione di attesa, temo di non aver sufficientemente sottolineato il carattere di apertura di un percorso, che il termine progetto etimologicamente designa,

“che sa da dove parte – il suo orizzonte di senso è costituito dalla direzione di attesa – ma non sa dove vuole arrivare; [in esso] l’unico vincolo è

---

<sup>46</sup> M. Schenetti, *Progetto*, in P. Bertolini, (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006, p. 205.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> Cfr. *ibidem*.

costituito dalla coerenza con le direzioni e dall'assunzione di un particolare stile estetico, cognitivo e scientifico.<sup>50</sup>

Per queste ragioni, ciò che è emerso dall'analisi di questa tappa è una riflessione metodologica, ma ancor prima di posizionamento rispetto ai principi della prassi educante e progettante alla base del percorso laboratoriale, che richiede di dare in futuro maggiore esplicitazione alla collocazione di questa fase esplorativa in relazione al dispositivo che informa l'esperienza formativa.

Il gesto del fare, del costruire, qui non solo simbolico, ma fisico, rimanda alla concezione di fattibilità che va intesa e presentata ai partecipanti

“come dispositivo per aprire nuove possibilità all'attuazione del progetto, mai per chiudere, perché è necessario tenere ben presente [e ribadire] che non potrà mai esserci un esito uguale ad una presunta idea di partenza, anzi, questa non dovrebbe mai essere così precisa, per lasciare spazio”<sup>51</sup>

ad ognuno di arricchire il progetto individualmente immaginato e verso cui si tende singolarmente.

#### *Quinto incontro*

1 aprile 2014, ore 10-13:30, U6/44 Università degli Studi di Milano-Bicocca

#### *La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)*

Il quinto incontro dura meno in termini di tempo perché i partecipanti, tutti presenti, non lavorano sulla mappa, perché avevano sostanzialmente finito la volta precedente dal punto di vista di ciascun costruttore. La mappa collettiva però risulta ancora incompleta perché manca una voce, quella di T.A. che nell'incontro precedente era assente; se gli altri devono solo “rifinire” la mappa con alcuni ultimi piccoli contributi, T.A. ci lavorerà per la prima volta. I sei presenti il 25 marzo, poco alla volta, si siedono tra i sedili dell'aula che sono montati in una struttura unica fissata insieme ad un solo bancone lungo sopra di essi; uno alla volta si collocano uno accanto all'altra tenendo gli sguardi volti verso la mappa appoggiata alla scrivania davanti a loro. T.A. nel frattempo completa con il suo contributo la mappa collettiva e chiede ai compagni di scegliere alcune parole prese da un elenco da lei proposto. *Lei era rimasta alle parole, e alle parole torna e convoca i compagni di lavoro.*

Quando tutti ritengono il lavoro completato, *come una fotografia di un momento e non come una verità immutabile pur nella sua immanenza fisica*, viene sollevata l'ipotesi di realizzare una mappa collettiva per la mappa cronografica; decidono tutti, perché questo sentono sia accaduto, che la mappa cronografica è già rappresentata nella mappa collettiva che hanno realizzato e che, come unica opzione possibile, potrebbero esporre a voce un racconto di tale seconda mappa.

Rispetto alla mappa terminata in questo incontro, chiedo a tutti di raccontare, come fosse un riassunto per gli *outsiders*, la struttura della mappa, la forma che ha assunto per intervento delle loro mani, e il suo senso.

---

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 206.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

In primo luogo, A.C. spiega che i cilindri concentrici danno origine a tre strati: quello più esterno rappresenta il visibile della formazione, la superficie esterna del cilindro interno racconta la dimensione dell'intimo condivisibile, mentre l'interno del cilindro interno corrisponde al non visibile della formazione.

Le questioni sollevate hanno riguardato la sensazione di sentirsi vincolati ad un compromesso, non rappresentato dalla convivenza sulla mappa, ma dalla difficoltà di, e contemporaneamente dall'interesse a connettere in una mappa di gruppo, in un intreccio di relazioni e connessioni, il proprio lavoro con quello altrui. In particolare, sul piano pratico, per loro si è trattato di "lavorare sul lavoro dell'altro" che significa non giustapporsi, anche se fisicamente può accadere, ma lavorare sulla traccia dell'altro, tramando le dimensioni dello spazio, del tempo, anche attraverso le connessioni tra gli strati dei cilindri.

La seconda questione posta, sollevata dalla loro precedente considerazione, è quella della possibilità di tradire e/o invadere le unità di significato rappresentate dal lavoro altrui: se si applica un elemento (per esempio incollando una farfalla di carta velina su un albero dipinto sul cilindro, come è accaduto all'inizio dell'incontro del 18 marzo) su un elemento creato dall'altro cosa accade? La domanda sottostante è quindi se la costruzione realizzata insieme, nello stesso tempo e sullo stesso spazio, si possa dire veramente un'opera condivisa, di connessione. *Mi torna alla mente l'elenco delle parole che, da iniziale somma delle parti, lista di pensieri giustapposti, è divenuto il punto di svolta per la riflessione condivisa, dando inizio ad una discussione in gruppo che ha problematizzato il significato dell'essere "un gruppo" che crea, oltre l'accostamento delle singole parti.*

Il riepilogo collettivo del significato assunto dalla mappa, e dalla seconda fase del percorso laboratoriale, assume dal mio punto di vista un'importanza di tipo epistemologico dal momento consente di avere un'impressione, un'istantanea del momento in cui ci si trova, che interroga le ragioni dell'adesione alla proposta formativa e le esplicita.

La conversazione che ha concluso il quinto incontro ha portato a visibilità le aspettative, gli scarti rispetto alle attività fino a quel momento proposte, e i legami e le differenze con il corso di studi che stanno frequentando come studenti universitari. *Sanno che il laboratorio è una dimensione sospesa altra rispetto all'università, per vedersi, per mettere ordine o vedere qualcosa. Intravedere e ripartire con qualche "dritta" in più.*

Se il gruppo si sta consolidando sempre più, nella fatica di far coesistere il ben-essere di ciascuno con la difficoltà di con-essere con gli altri, per parte mia sento che *tra e con i partecipanti c'è corrispondenza: motivazione, voglia di conoscere, di scoprire, di muoversi.*

Sul finire dell'incontro, fissando come sempre di concerto con tutti i partecipanti la data dell'incontro successivo, A.O. afferma che il gruppo trova piacevole una cadenza settimanale per gli incontri; su questa dichiarazione vedo però calare l'ombra della rassicurazione data dalla *routine*: vedo l'ombra della dipendenza, *l'ombra del potere, dell'onnipotenza*. Per questo motivo spiego loro che il laboratorio, per avere senso, per essere un'esperienza, augurabilmente!, significativa deve avere una fine. Il laboratorio, come anche A.L. ha affermato, è una sospensione, una parentesi, ma non sarà e non può essere un'attività continuata. Il tempo finito, il tempo concluso e concluso, conferisce valore al laboratorio. Lo colloca nel tempo perfetto (nel passato,

quindi) e lo rende materiale per una potenziale esperienza. Per apprendere dall'esperienza. *Per rispondere alla domanda: "Why do fireflies die so quickly?"*<sup>52</sup>  
*Perché ci sia memoria e progetto. Perché siano metafora della vita, come è la formazione.*  
*Per questo motivo la mia intenzione è stata quella di predisporre un setting materiale e relazionale di accompagnamento. Di apprendimento, di arrivederci. Di ricordi. Di ricordo. Di formazione.*

*La versione di Roberta*

*È il compleanno di Vale.*

*La mia testa e il mio cuore oggi sono lontani, chissà dove.*

*Persi, alla ricerca di un angolo di cielo così speciale.*

Il gruppo si è rimesso al lavoro, dopo aver riepilogato a chi era assente, il processo di reazione della settimana precedente.

Un momento di stallo: la mappa è completa o c'è difficoltà nel riprendere il lavoro?

L'incontro precedente è stato così ricco, così "in metafora", così intensamente creativo, che forse una naturale difficoltà nel ritornare nel clima giusto è lecita.

Ognuno torna sul suo pezzo, sulle proprie immagini.

(Ed è bello vedere come ora sia naturale mettere mano alle proprie storie, a dividerle.

Mi stupisce ogni volta.

Tutti abbiamo bisogno di raccontarci, anche solo a noi stessi. Mettere ordine, o semplicemente mettere nero su bianco, con tutte le sfumature che nella vita si sono incontrate.)

Io ero lontana. E mi sono sforzata di essere in aula, nel gruppo. Ma non ci sono riuscita.

*Il cartellone racconta...*

Nel quinto incontro il cartellone riporta il contributo di quattro voci.

A.D. racconta della dimensione comunitaria e delle sue potenzialità trasformative ed apprenditive attraverso il verso "Sai oggi imparerò più di ieri stando anche insieme a te"<sup>53</sup> tratto da un canto Scout, che lei conosce in quanto scout, appunto.

A.L. disegna un riquadro azzurro che, a mo' di cornice, mette al centro ciò che inquadra: le iniziali del suo nome; dopo essersi affidata alle parole altrui per qualche incontro, in questa occasione svela se stessa al centro della propria attenzione, e si offre, visibile agli altri.

Il contributo di A.O. è composto di una riflessione relativa agli ultimi tre incontri; scrive infatti: "Il timore 3 nell'incontro 4 è scomparso 5". Egli racconta allora dell'attraversamento e del superamento del timore dell'esperienza: in questo commento infatti c'è il riferimento alle dimensioni della paura e della relazione. A.O. afferma che nel terzo incontro sentiva la paura della costruzione con gli altri, ma nell'azione (nella cooper-azione) il timore si è dissolto (quinto incontro).

---

<sup>52</sup> Setsuko rivolge questa domanda, che non trova risposta, al fratello Seita, nel film *Una tomba per le lucciole*, (tit. or. *Hotaru no haka*) di Isao Takahata, Studio Ghibli, Giappone, 1988.

<sup>53</sup> Dal canto *Strade e pensieri per domani* scritto da Mattia Civico di Trento in occasione della Route nazionale Comunità Capi 1997, Piani di Verteglia, Avellino – Irpinia.



C.D. si affida ad un'applicazione di carta per rappresentare il suo racconto del momento: ritaglia e incolla un rettangolo di carta crespa, lo decora con frange e fenditure: forse una metafora per indicare i diversi strati di visibilità, di possibilità di visione che fino a quel momento si sono intravisti nell'esperienza. Forse un tappeto per nascondere, una coperta per proteggere, l'ordito che racconta il percorso laboratoriale e i suoi intrecci...

E.F. sceglie alcuni versi dalla canzone "Fango"<sup>54</sup> di Jovanotti per raccontare lo spaesamento e, anche nel suo caso, il timore correlato all'esperienza, che offre un sentire denso, pieno, fin quasi ad essere pericolante, travolgente: "La città è un film straniero senza sottotitoli/ le scale da salire sono scivoli [...] l'unico pericolo che sento veramente è quello di non riuscire più a sentire niente".

### *Sesto incontro*

29 aprile 2014, ore 10-13, aula U6/31 dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Al sesto incontro sono presenti tutti i partecipanti, la sottoscritta e la dott.ssa Attuati.

### *La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)*

Anche il sesto incontro dura meno in termini di tempo: è un incontro di transizione, di raccordo, di raccolta. Decidiamo di dare un ordine alle diverse attività che saranno svolte nel corso della mattinata:

- Racconto delle mappe cronografiche non ancora condivise a causa dell'assenza di alcuni partecipanti e dell'incidente critico che ha comportato una variazione del percorso durante il terzo incontro.
- Visione del video montato da C.D. sulla base delle audioregistrazioni raccolte nei due incontri precedenti durante la costruzione e realizzazione della mappa collettiva.
- Condivisione delle schede personali di analisi basate sulla suggestione delle "stanze" usate in clinica della formazione.

In primo luogo, quindi, A.L., A.O. e A.D. presentano le loro mappe cronografiche, rispettivamente a voce, in presentazione Power Point e attraverso una rappresentazione grafica su supporto cartaceo. A.D. riconosce l'importanza del momento di raccordo tra quanto era rimasto in sospeso dopo l'incidente critico (ovvero le mappe volutamente non condivise) e il momento attuale, in cui, dopo la fase della mappa collettiva, tutti sentono di avere trovato uno spazio di condivisione e di accoglienza che "fa bene", al punto che la mancata condivisione crea disagio.

La seconda attività dell'incontro è la visione del video montato da C.D. che, tramite un raccordo narrativo che comprende i video delle due giornate di costruzione della mappa, le immagini digitalizzate delle mappe singole, fotografie dei dettagli della mappa collettiva, e riprese amatoriali, realizzate da C.D. che, mentre lei corre in un parco con la macchina digitale in mano, mostrano ciò che lei aveva davanti a sé durante la corsa; il tutto con l'accompagnamento di due canzoni tratte da due pellicole cinematografiche, i cui ritornelli, che puntellano l'intero video, sottolineati anche da didascalie create e sovraimpresse dall'autrice del video stesso, recitano rispettivamente "Everybody's got to learn sometime"<sup>55</sup> e "We're a million miles away"<sup>56</sup>. Nella visione di C.D. il

<sup>54</sup> Jovanotti, *Fango, Safari*, Universal, Italia, 2007.

<sup>55</sup> Beck, *Everybody's got to learn sometime*, dalla colonna sonora del film di M. Gondry *Se mi lasci ti cancello*, (tit. or. *Eternal sunshine of the spotless mind*, Focus Features, 2004.

racconto audiovisivo che ha costruito e condiviso con i compagni parla di apprendimento, di tempo, di universalità del sentire; parla anche di spaesamento e di distanze, di luoghi altri in cui accadono eventi eccezionali. Forse il video parla dell'esperienza laboratoriale come di uno spazio diverso, lontano dalle normali attività, dove si può fuggire, dove si può scoprire, imparare; con fatica, nel tempo, senza avere un traguardo precostituito davanti a sé, ma affidandosi al percorso.

*Il video ha avuto una funzione di consolidamento per il gruppo: T.A. non aveva potuto presenziare al quarto incontro e la visione del video le ha consentito di avere una partecipazione, seppur mediata, al processo; pur non sentendo di appartenere a quella fase del percorso, T.A. afferma, dopo aver visto il video: “Adesso è un po’ più mia” [sottintesa la mappa]. Io suggerisco che, data la sua assenza, T.A. è l’unica persona il cui sguardo sulla mappa può essere diversificato e anche divergente rispetto ai compagni che vi hanno lavorato insieme per ore. Il suo sguardo è complemento unico e necessario alla visione che gli altri partecipanti hanno avuto e hanno; purtroppo questa considerazione non consola T.A. per il fatto di sentirsi estranea all’esperienza fatta in gruppo.*

L’ultima attività della giornata, in realtà la principale a cui, in principio, sarebbe dovuta essere dedicata la giornata stessa, è quella della condivisione delle schede di analisi che ogni partecipante ha elaborato, ispirato dalla suggestione delle quattro stanze di analisi usate nei percorsi esperienziali e formativi della clinica della formazione.

Come illustrato nel capitolo precedente, la fase delle quattro stanze si pone come una sosta riflessivo-narrativa per tornare alle fasi fino a quel momento attraversate e rintracciare in esse le forme in cui la formazione si esprime, esiste, si manifesta, secondo le quattro declinazioni delle stanze: referenziale, cognitiva, affettiva, pedagogica.

Il tempo intercorso tra il precedente e l’attuale incontro è un tempo più lungo del solito: molto più ampio della cadenza settimanale che era diventata regola. Al di là di ragioni di tipo logistico, per cui questo incontro è stato rimandato fino a quattro settimane dopo il precedente, siano legate alla difficoltà che il compito ha rappresentato per i partecipanti. Lo hanno dichiarato apertamente in scambi di e-mail intercorsi nelle ultime settimane e non è stato un problema rimandare fino a che fossero pronti all’incontro. Nondimeno questo procrastinare ha un importante significato: questo incontro infatti è un momento di svolta, di ritorno a quanto già fatto e attraversato; e tornare sui propri passi, scavare oltre il costruito, il manifesto, il passato, comporta fatica, decostruzione, rimescolamento. Attraversare le stanze significa riaffacciarsi sui propri contenuti, vissuti, sentimenti, pensieri, opinioni; sulle forme delle idee, delle parole, delle emozioni che colorano la formazione che man mano si sta svelando come relazione che ognuno ha con essa, e con la propria storia di formazione.

Una fase che appare come un compito, per di più assolutamente nuovo e non facile, porta alcuni partecipanti a sentirsi insicuri rispetto a quello che hanno elaborato: hanno paura di aver “sbagliato”, di “non aver capito cosa ci fosse da fare”. Il compito, pur necessario, ha attivato una dimensione valutativa per cui i partecipanti si sono sentiti come “scolari” tenuti a una performance. Credo che questa fase comporti un ritiro e una riduzione della posizione attiva e costruttiva, autoriale, dei protagonisti del laboratorio. *Sono dispiaciuta: non volevo che emergesse un’ansia da prestazione e da adeguatezza al compito. Si sono preoccupati, e il sentimento generale era quello del desiderio di fuggire dall’incontro.*

---

<sup>56</sup> Karen O, S. Jonze, *The moon song*, WaterMusic Tower, Usa, 2014.

T.A. è la prima che inaugura la condivisione delle stanze: dichiara di aver realizzato una versione del compito personale in forma di diario e che per questo motivo le sembra di non aver rispettato “le consegne”; ritiene di non aver risposto a nessuna delle domande poste sulle latenze delle stanze. Quando legge però il suo diario di riflessione, ispirato ai quesiti forniti nella scheda di analisi, in realtà restituisce un testo unico, composito, in cui vi sono “le risposte” alle domande delle stanze: semplicemente, avendo realizzato una versione personale dell’analisi *non ha visto che “le stanze ci sono” (sic) e la condivisione ha consentito, pur ancora dubbiosa rispetto alla “correttezza” del suo elaborato, di vederle e di vedersi come autrice che reinterpreta la richiesta secondo il suo stile narrativo.*

C.D. ha scritto un testo e sceglie di fornire un riassunto orale di questo, condividendolo con i compagni. C.D. è iscritta ad un anno successivo al primo, ma partecipa al laboratorio perché non ha mai frequentato il corso di Filosofia dell’Educazione prima di quell’anno accademico, e, tramite questo, è venuta a conoscenza della proposta formativa del laboratorio di narrazione; questo implica che C.D. abbia già avuto accesso ai contenuti teorici della prospettiva della clinica della formazione e abbia già avuto modo di vedere applicare le stanze delle latenze, almeno attraverso esempi pratici mostrati durante le lezioni universitarie. Per lei quindi non è stato un compito difficile come è risultato per alcuni degli altri compagni di laboratorio.

Proseguendo, la terza condivisione è quella di A.O. che ha realizzato una presentazione in PowerPoint che ha composto seguendo non solo le indicazioni date, ma ha realizzato visivamente quattro riquadri finali entro cui ha raccolto le parole-chiave che raccontano la formazione secondo la declinazione di ogni stanza.

A.L. sceglie di non condividere il suo lavoro perché non è soddisfatta. *Mostra un’espressione del volto che racconta della sua insoddisfazione rispetto al testo che ha creato per l’incontro. La ringrazio della sua onestà, e la rassicuro sul fatto che non ci sono ragioni di sentirsi in difetto se non si svolge una fase del percorso, perché la difficoltà del processo è un oggetto di indagine interessante tanto quanto il prodotto finale. Non siamo lì per raccogliere bel materiale per un bel portfolio finale: siamo insieme per esplorare un territorio e, di conseguenza, ci sono vie e biforcazioni e deviazioni e trasgressioni che creano mappe non previste e ugualmente legittime. Non ci sono voti, errori, mancanze: si fa quel che si vuole, come si vuole, se si può e come si può.*

A.D. dichiara la stessa insoddisfazione della compagna e sceglie di non condividere il suo lavoro con i compagni.

E.F. ha preparato un testo non ancora definitivo, che lei dice “di brutta” e lo legge ad alta voce. Dopo aver concluso la lettura, aggiunge che condividendolo con gli altri, si è resa conto di aver raccontato, trattenuto, solo gli elementi positivi degli eventi narrati. Confronta la mappa personale con quella collettiva e si accorge di aver inserito elementi più formali e impersonali nella prima, mentre nella seconda ha dato spazio al sé.

*La versione di Roberta*

*in un certo senso sto entrando nella vita e nella storia di queste persone. Ti affidano un loro racconto, e questo ti rimane dentro.*

*Ogni volta torno a casa carica di pensieri.*

*È come se ti affidassero un pezzetto della loro storia, da custodire con cura.*

Oggi mi sono resa conto della potenzialità di questo percorso. Da dentro, l'anno scorso, era difficile per me cogliere, con uno sguardo ampio su tutti i componenti, quello che stava realmente succedendo. Ma da questa mia nuova posizione riesco a vedere oltre il mio percorso e la mia autobiografia, e cogliere il senso e il valore più profondo di queste narrazioni che vi vengono donate. Il lavoro di analisi delle quattro stanze ha aiutato tutti a mettere in luce ciò che avevano costruito in questi mesi, le modalità e la profondità che avevano messo in gioco. È emersa una consapevolezza maggiore di quanto il lavoro sulla formazione sia stato fin da subito un lavoro autobiografico.

### *Il cartellone racconta...*

Per questo incontro vi sono tre commenti nuovi sul cartellone, per mano di due partecipanti.

Il primo è di A.L., che dopo il momento di condivisione delle mappe, accompagna il ricordo della giornata con un commento coerente con la sensazione che ha connotato la sua relazione con la fase dell'esplorazione laboratoriale del sesto incontro: aveva infatti affermato che di non essere soddisfatta del suo "lavoro sulle stanze"; ha tradotto e ribadito il disappunto con queste parole: "Qui mi scrivo troppo in nero. Inettitudine. Oggi scappo."

Il secondo e il terzo commento sono entrambi di A.O. Il primo dice: "Cambiamenti in vista?" che appare come una domanda che nasce in seguito ad un'affermazione con la quale avevo aperto l'incontro: avevo detto ai partecipanti, infatti, in risposta ai loro tanti dubbi espressi nelle settimane che avevano preceduto la sesta giornata, che ero consapevole della difficoltà che la "fase delle stanze" avrebbe comportato, ma che nondimeno era una tappa utile per il percorso; in qualunque modo avessero affrontato questa fase, questo momento avrebbe dato testimonianza del proprio personale "stile" narrativo, di interpretazione, e quindi autoriale, di relazione con "la consegna" per il sesto incontro. La difficoltà, che tutti hanno segnalato, è stata quella di affrontare una sosta narrativa-riflessiva che si appoggiava a una metodologia non nota, e che li ha condotti a quella che è apparsa una compressione o una riduzione della loro fiducia nella possibilità di attraversare le stanze. Come voce didascalica, corale e, direi quasi tacitamente consensuale, allora, il secondo commento di A.O. recita (sottintendendo il riferimento all'oggetto "Sesto incontro"), pur accompagnato dal tono interrogativo, a rafforzare l'incognita che questa tappa ha rappresentato per tutti: "Il più difficile di tutti?". Difficile, e metodologicamente significativo per pensare e ripensare il percorso.

### *Settimo incontro*

5 maggio 2014, ore 10-12:30, U6/31 Università degli Studi di Milano-Bicocca

Al settimo incontro non è presente la dott.ssa Attuati, che ha preannunciato la sua assenza poiché impossibilitata a partecipare per impegni lavorativi sovrapposti alla data e all'orario dell'incontro. La data è stata comunque mantenuta poiché compatibile con gli impegni dei partecipanti e poiché durante l'incontro si sarebbe dato spazio ad una ampia sezione di introduzione teorico-pratica alla narrazione audiovisiva in formato "blob"; dal momento che tali conoscenze erano già possesso della dott.ssa Attuati ho ritenuto di non sospendere e differire nel tempo l'incontro, ipotizzando (e assumendomene il rischio) che questo incontro, tecnicamente necessario, potesse essere svolto pur

in assenza dell'osservatrice, alla quale - ovviamente e come sempre - non sarebbe mancato l'accesso ai materiali e ai racconti sia da parte mia sia dal punto di vista dei partecipanti.

Come si vedrà di seguito, nei brani che raccontano la mia versione, l'incontro è durato un tempo minore del solito e ha avuto carattere pratico-tecnico; la giornata ha avuto la funzione non secondaria di consolidare la cooperazione tra i partecipanti e l'apprendimento tra pari e dai pari, oltre che il fine funzionale di acquisire conoscenze o consolidare competenze relative al tema del racconto per immagini in movimento che si trama attraverso la sintassi del formato "blob".

Tutti i partecipanti al laboratorio sono presenti, insieme alla conduttrice.

*La versione di Federica (con contributi dal diario "di sbarco")*

Non c'è traccia, sul diario di bordo, di questo incontro. Credo che sia segno di coerenza con la precedente introduzione che presenta la data, l'orario, la sede e i partecipanti dell'incontro, e che lo presenta come tecnico-strumentale: non ne ho tenuto traccia; devo aver, cioè, ritenuto che non fosse necessario raccontare cosa fosse accaduto e come.

Riflettendo però in seguito, proprio sull'assenza della traccia di un intero incontro su un diario di bordo, mi trovo a dover considerare quanto l'assenza del suo racconto risuoni e lo renda interessante da un punto di vista metodologico e riflessivo in relazione a me come soggetto che partecipa al laboratorio e che, metodicamente, ne tiene traccia, *in primis* per scopi di documentazione e ricerca, oltretutto per memoria e progetto.

Eppure non vi è traccia del settimo incontro: ne darò allora traccia ora, scrivendo un diario "di sbarco" (per mantenere la metafora della navigazione e dell'esplorazione).

*Il settimo incontro è uno di quelli che avevo progettato con la presenza di un collega. In questo caso, si sarebbe trattato del dott. Rizzitelli, educatore e diplomato in regia, con cui nell'edizione precedente del laboratorio avevo introdotto storia e tecnica del montaggio e del blob, attraverso alcune lezioni teorico-pratiche ideate e condotte dal collega. In questa edizione ho scelto di non farlo partecipare. Per almeno due ragioni, che dal mio punto di vista spiegano l'assenza di un racconto dell'incontro nel mio diario di bordo. Nell'edizione precedente si erano verificate infatti due derive: da un lato, quella tecnica-tecnologica con un investimento solo sull'uso dei software e degli strumenti, a scapito del tessuto narrativo che doveva avvalersi della tecnica e non divenire solo traccia dell'uso competente di essa.*

*La seconda deriva è stata quella di tipo teorico-didattico che ha portato i partecipanti a focalizzarsi sui diversi stili di montaggio che, nel corso della storia del cinema si sono succeduti o hanno dialogato, mettendo in secondo piano la centralità della possibilità di significazione e di espressione della propria narrazione e della propria autorialità, schiacciati dalla credenza di dover realizzare un prodotto che rispondesse a delle caratteristiche stilistiche e cinematografiche di certo tipo, forse confusi o desiderosi di "fare così come" o timorosi di non saper "fare proprio così come".*

Ho deciso dunque di preparare la "lezione" da sola, avvalendomi dei contenuti tecnici presenti nel materiale condiviso dal collega e ho preferito raccontare cosa si intende per "blob" nel laboratorio di narrazione.

Come detto nel capitolo precedente, "Blob" è innanzitutto un film degli anni Cinquanta che ha dato ispirazione a Enrico Ghezzi e Marco Giusti per il titolo della trasmissione televisiva omonima di cui

sono autori. Per me “blob” è un formato specifico della sintassi che propongo per la costruzione delle narrazioni audiovisive nel laboratorio.

*C'è di più però: il blob è la mia forma narrativa. So che sto chiedendo ai partecipanti, ai narratori, di parlare la mia lingua. Quindi credo di aver deciso di presentare loro la mia lingua senza l'aiuto di nessun altro interprete, senza altri che “traducessero” per me la mia lingua.*

L'incontro infatti si apre con la spiegazione dell'assenza del collega, delle ragioni per cui ritengo che il modo attraverso cui il dott. Rizzitelli presenterebbe il montaggio cinematografico non sarebbe funzionale in termini di introduzione ai contenuti e alle tecniche (non è un corso di storia e tecnica cinematografica); pur essendo immutata - e soprattutto condivisa con il collega - la fiducia nella lingua del cinema e, in particolare, l'importanza attribuita alla sua sintassi, ovvero al montaggio, che, parafrasando il dott. Rizzitelli, “è, in altre parole, cinema” in termini di metodologia spendibile nella formazione (e per la formazione, anche).

Successivamente scelgo di raccontare della trasmissione televisiva a cui si ispira il termine “blob” che, in sintesi, contraddistingue la narrazione audiovisiva a cui mi riferisco per il laboratorio, e lo faccio attraverso un video tratto dal sito YouTube che presenta un sunto di dieci anni della trasmissione televisiva dedicati ad un *topic* specifico: quindi, diversamente dalle puntate quotidiane del programma che prevede il montaggio e la messa in onda di brani tratti dalle trasmissioni del giorno stesso, mostro ai partecipanti un video di “Blob” che ha un tema, un *focus* di interesse. Scelgo questo tipo di soluzione esplicativa perché ritengo che, se si vuole usare il cinema come *medium* e linguaggio, sia coerente fare quello che fa il cinema: mostrare, non dire. Poiché propongo loro di creare dei – metonimicamente detti - “blob” con brani di film, il “mostraggio”<sup>57</sup> del montaggio è il metodo più im-mediato per condividere il senso di questa struttura e di questa sintassi: per mostrare una proposta di lingua per immagini con cui tradurre, mostrare in metafora, la formazione.

Il passo successivo è quello di mostrare la possibilità di trasferire questa sintassi nel contesto di formazione interrogata attraverso la narrazione – come quello del laboratorio di narrazione. Dunque mi affido ad una digressione auto/biografica (di cui ho raccontato nel terzo capitolo, a proposito dell'intuizione sull'uso della struttura “blob” come narrativo-riflessiva, spendibile nella formazione e nell'auto/formazione, in seguito ad un evento personale di formazione) per condividere con i partecipanti la casualità di una felice intuizione e la possibilità di derivarne un metodo di ricerca e di formazione. *Perché il blob è visione, è teoria per immagini. Non riesco a spiegare il potenziale delle immagini dicendo le caratteristiche del formato “blob”, non è sufficiente la teoria che pure hanno letto nei libri a proposito di questo oggetto: bisogna mostrarlo.*

Nel 2013, con il collega dott. Rizzitelli abbiamo realizzato un breve filmato di una decina di minuti che raccontava, tramite il montaggio di brani di pellicole cinematografiche da me scelte, la mia auto/biografia formativa, per mezzo del contenuto filmico, appunto, e attraverso la forma “blob”. Questo filmato è stato quindi mostrato ai partecipanti al laboratorio per dare visibilità dell'immediatezza, della densità emotiva, cognitiva, dello spazio di convergenza di significati e significazioni plurime che questo tipo di modalità narrativa offre al suo autore e a ogni suo interlocutore-spettatore. Un racconto in formato “blob” è una narrazione che genera narrazioni ulteriori nell'incontro con lo sguardo dell'altro e non solo: lo spazio e il tempo che intercorrono tra

---

<sup>57</sup> Cfr. E. Mancino, *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009.

la creazione fisica, tecnica, del blob e la sua visione da parte dell'autore sono luogo, metodo e occasione di distanziamento dal sé che in quel momento costruiva il filmato, per trovare nel racconto infine montato un testo che si riconosce in molteplici accezioni: riconosciuto come proprio (che si sa essere tale), ri-conosciuto, ovvero conosciuto di nuovo; infine ri-conosciuto come scoperto, disvelato, che appare sotto una nuova luce, diverso, mai visto così o prima.

Il racconto (sulla formazione) strutturato secondo la sintassi “blob” trama insieme più narrazioni cinematografiche, creando un racconto spaesante sul piano estetico e sul piano narrativo: sono imprevedibili i frammenti di film che seguiranno quello che si sta guardando (attesa per i contenuti, quindi) così come è imprevedibile la loro durata e quindi il ritmo del racconto (tensione per la forma). Il senso immaginato dall'autore, nello svolgersi della trama che lui stesso ha creato, può diventare altro anche rispetto a quanto da lui progettato e prospettato.

Dicevo prima che il blob è teoria per immagini; il blob va infatti oltre le sue parti, assemblate dall'intenzione narrativa di chi l'ha montato: il blob, nel suo insieme, tradisce l'intenzionalità attraverso cui ogni sua parte è stata letta e, complessivamente, mostra a chiunque lo guardi la propria intenzionalità narrativa, la propria costruzione interpretante della realtà (seppur finzionale) impressa nel filmato. Questa potenzialità del blob si rende ancora più formativamente significativa quando vi sia la possibilità di confrontarsi in gruppo su un montato costruito da un soggetto: si intrecceranno allora, a partire da un unico testo filmico - frutto di tagli e cuciture, tradimenti dei testi originali - interpretazioni molteplici, sguardi convergenti e divergenti, rivelazioni, disvelamenti, vissuti condivisi ed esperienze uniche; *in altre parole, teorie (sulla formazione, in questo caso) a partire dalle immagini.*

La terza e ultima parte che ha composto il settimo incontro è stata quella relativa alle modalità effettive di realizzazione dei filmati. Per prima cosa ho illustrato il pacchetto di programmi disponibili e scaricabili gratuitamente *online* FreeMakeVideo; il programma per acquisire i *file* dai supporti digitali, FreeMakeVideo Downloader, che consente di avere accesso al filmato desiderato eseguendone un *download* da cd o dalla Rete o da una cartella di *file* pre-esistente. Il secondo programma presentato è stato FreeMakeVideo Converter che consente di manipolare i filmati, tagliandoli e riassembleandoli (selezionando le parti da non conservare ed eseguendo il “taglia e cuci”), oltretutto di invertire secondo il piano orizzontale o verticale il filmato; questo *software* consente infine di convertire in un formato desiderato il *file* costruito dall'individuo cosicché tutti i diversi frammenti raccolti e da montare siano digitalmente coerenti come formato (.avi, .mp4, ecc.) e compatibili tra loro per il montaggio finale. Come programma per il montaggio finale, realizzabile attraverso il ricorso a diversi *software*, ho scelto FreeVideo Joiner, per la facile reperibilità *online*, per la gratuità e per la facilità di utilizzo (*user friendliness*). Questo programma consente di montare il video aggiungendo un frammento alla volta o tutti insieme (nominandoli in un ordine che realizzi la sequenziazione scelta dall'autore – numerando i *file* o dando loro un ordine alfabetico, per esempio), connettendoli in un unico video finale del quale è possibile scegliere il formato digitale di uscita (se non già scelto a partire dai singoli frammenti).

Dopo la mia presentazione, ho chiesto a C.D., che aveva composto il video con le riprese colte durante le giornate di costruzione della mappa collettiva, di illustrare l'uso del *software* del sistema operativo Microsoft™ Windows Movie Maker. Le funzioni di questo programma sono molteplici: oltre alla possibilità di effettuare tagli, giunzioni e passaggi in dissolvenza su filmati, consente di modificare la fotografia, l'orientamento della pellicola e di effettuare cambi a livello audio; consente inoltre di introdurre didascalie e sottotitoli. C.D. ha illustrato tutte le funzioni da lei

conosciute e utilizzate; per le rimanenti si è generata una spontanea esplorazione da parte del gruppo che ha scoperto in sequenza le funzioni non ancora illustrate e conosciute, attraverso una sperimentazione dei diversi strumenti offerti dal programma, nel momento stesso in cui il programma veniva mostrato; esplorazione che si è avvalsa del contributo di tutti gli altri, capaci o meno di utilizzare tali strumenti di Movie Maker o desiderosi di scoprire le possibilità non ancora viste e scoperte offerte dal *software*.

#### *Il cartellone mostra...*

A partire da questo incontro e fino alla fine del percorso laboratoriale nessuno dei partecipanti lascia tracce scritte e visibili sul cartellone del tempo sullo spazio.

Con un *flashforward*, preannuncio che durante l'ottavo incontro il cartellone non viene nemmeno srotolato ed esposto, dal momento che avrebbe significato interrompere l'attività intensa della giornata.

Inizia, con il settimo incontro, un progressivo assottigliamento e una rarefazione delle parole scritte, che lasciano spazio alle sole immagini, culmine dell'esperienza laboratoriale, segnalato come tale in maniera esplicita da alcuni partecipanti al laboratorio ("il momento più atteso").

#### *Ottavo incontro*

20 maggio 2014, Aula Riunioni del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa"  
– Università degli Studi di Milano-Bicocca, ore 9:30-14.30

*Dove vedete soltanto immagini di vite ordinarie...  
dove, camminando per strada o nelle case  
incontrate soggetti o situazioni minime  
spero vi accostiate con rispettoso interesse,  
perché se saprete decifrarle vi diranno molte più cose  
che non blasonati manuali.  
M. Proust - Pittori*

All'ottavo incontro tutti i partecipanti, la sottoscritta e la dott.ssa Attuati sono presenti.

#### *La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)*

Si inizia prima del solito perché l'incontro sarà prevedibilmente più lungo: si vedranno sette narrazioni cinematografiche ognuna delle quali seguita da una conversazione in cui i partecipanti, io, Roberta e l'autore del filmato, se vorranno, condivideranno i propri commenti, le proprie impressioni, in altre parole, la propria relazione con il testo visionato.

Ho proposto ai partecipanti una griglia attraverso cui analizzare le narrazioni propria ed altrui (riportata in appendice), nella quale si suggerisce di dare un titolo al film, di individuare le aree tematiche rappresentate dal proprio punto di vista nel blob, con quali elementi, passaggi narrativi salienti e metafore siano messe in scena tali tematiche; si chiede inoltre di riflettere sulle proprie modalità di lettura che determinano le associazioni tra aree tematiche e metafore rintracciate (tra contenuto e forma, quindi), e infine si chiede di esplicitare la propria opinione, o meglio



prospettiva, sull'associazione rintracciata, domandando quale sia il modo con cui quell'associazione sia stata realizzata in quel modo specifico.

Racconto loro che, pur audioregistrando tutte le conversazioni dell'incontro (opzione documentale per cui ho avuto la loro autorizzazione), non mi avvarrò delle trascrizioni integrali per raccontare la giornata che stiamo vivendo. Anche per i commenti ai blob altrui, propongo l'ipotesi di fondere i diversi sguardi di ogni spettatore per narrare il blob di ogni singolo partecipante, in un racconto pur corrispondente alle visioni dei loro sguardi, ma che contemporaneamente li tutela e li scherma, perché ritengo che metodologicamente la proposta sia interessante in termini di analisi narrativa dell'esperienza.

Si stabilisce un ordine di visione dei diversi film con una certa difficoltà, come se nessuno volesse essere il primo; infine l'ordine di presentazione è A.O., E.F., A.C., C.D., A.D., T.A. e A.L.

*Mi ritrovo contenta per il fatto che i film mi stupiscano, che i miei triti pregiudizi siano qui smentiti (nessuno ha scelto brani da "L'attimo fuggente", film invece molto utilizzato in certi contesti educativi e da un terzo dei partecipanti alla prima edizione del laboratorio di narrazione).*

*Mi lascio andare al pianto durante il blob di A.D., pianto che avevo iniziato a trattenere a partire dalla visione del film di E.F.: il mio pianto che ripercussioni può avere sulle autrici delle narrazioni? E su tutti gli altri? Che cosa succede alle nostre posizioni all'interno del laboratorio? Tuttavia ho lasciato andare tutto, le lacrime e la voce tremante mentre commento i racconti: sono lo specchio del potere che ha il metodo, sono lo specchio della loro potenza autoriale, comunicativa, narrativa. E sono grata del dono che (mi) fanno: quello di sentire l'esperienza come mai avrei immaginato.*

*Mi chiedo se io sia adatta a gestire un'esperienza così potente. Sono pronti loro, mi sa. Non so quanta distanza ci sia tra la mia vita (questa porzione di vita che sto dedicando alla ricerca-formazione) e l'esperienza del laboratorio.*

Il tempo scorre veloce e quando è il turno di A.L. ci sono problemi tecnici, ovvero il suo blob non è visibile a causa del formato; T.A. interviene e converte il file in un formato visibile con il supporto del pc e riusciamo a vederlo.

*Il film "La ricerca della felicità"<sup>58</sup> torna sempre in tre blob. Molto usato nel primo laboratorio, qui è proposto da quasi la metà dei narratori, e sempre per la stessa scena: quella che mostra un padre che parla della difesa dei propri sogni e dell'insegnamento di un padre a un figlio. Non sono per le facili correlazioni, ma che dica qualcosa di coloro che scelgono di narrare la formazione? Che mostri qualcosa della visione dell'educazione di cui alcuni futuri educatori sono portatori?*

*La versione di Roberta*

*Che bomba i blob.*

*Ti entrano dentro, nel profondo, le immagini e i racconti che si portano con sé. Entrano, scavano, si insinuano in fessure che manco ti ricordavi di avere. Commuovono e muovono.*

*E interrogano.*

*Mi stai affidando la tua storia, ne sono all'altezza?*

Eravamo tutti presenti. Presenti sul serio. Eravamo lì, interamente. Le nostre storie, le nostre aspettative, i nostri racconti, le nostre parole dette e non dette.

C'è stata una condivisione profonda e autentica.

---

<sup>58</sup> G. Muccino, *La ricerca della felicità* (tit. or. *The pursuit of happiness*), Columbia Pictures, USA, 2006.

Come se i legami fossero divenuti più forti e allo stesso tempo “naturali”: ti affido la mia storia. Un atto di fiducia, che io l’anno scorso avevo sottovalutato. Forse perché è stato naturale, forse perché il percorso di questo laboratorio ti porta gradualmente a fare questo passo, forse perché ero troppo dentro.

Ma ora, con uno sguardo diverso, posso cogliere cosa succede: c’è un gruppo di sconosciuti, che ora, in realtà, non sono più proprio sconosciuti, che condividono un racconto sulla propria vita, un racconto che non dice “sono nato, ho vissuto, mi piace, faccio”, ma un racconto che ti affida il passato tuo quello vero, con le ferite, le speranze, gli incontri, le relazioni, i sentimenti, le emozioni, i colori, le canzoni, i profumi di una vita.

Cosa c’è di più potente e più autentico di questo?

### *Attraversare*

L’ottavo incontro inserisce il ricorso alla metafora per dire e per mostrarsi come autore di una visione su un oggetto di interesse comune; di sperimentare, sentire, una generativa interdipendenza tra i partecipanti. La possibilità dello schermo, per dirsi, per celarsi, per tradursi in un’altra lingua, per di più mutuata dalle narrazioni di qualcun altro, ha permesso di creare uno spazio protetto, finzionale, ma paradossalmente iper-autentico, per mezzo dei filtri narrativi proposti da ognuno, ovvero i blob.

La fase della mappa collettiva non aveva consentito di superare il momento in cui “la soddisfazione dei propri bisogni si trasforma in soddisfazione dei propri bisogni attraverso la mediazione con i bisogni degli *altri*.”<sup>59</sup> La mappa collettiva non si è configurata come un *medium* atto e utile alla costituzione della “*interdipendenza*, nella quale, oltre a riconoscere i bisogni degli altri, si arriva alla consapevolezza che la soddisfazione dei bisogni del gruppo dipende dalla soddisfazione dei bisogni dei singoli e viceversa. In questo passaggio consiste la nascita del gruppo di lavoro”<sup>60</sup> che, nel caso dell’unicità di questo gruppo di partecipanti, è accaduta quando l’ottavo incontro ha consentito una condivisione profonda dei propri racconti di formazione e delle proprie visioni educative; la tappa della narrazione audiovisiva, ricca, densa, im-mediata nella ricezione, mediata nell’esposizione, ha dato vita a “uno scambio autentico tra individui (anche dal punto di vista affettivo), [...] [volto verso il] riconoscimento della reciproca diversità che, anziché essere considerata un ostacolo, diventa un valore”<sup>61</sup>.

La giornata dedicata alle narrazioni in formato blob, “attraverso lo scambio e il confronto vicendevole [...] [ha aiutato il gruppo] a traghettare verso l’integrazione, ovvero verso una situazione di equilibrio tra bisogni individuali e bisogni del gruppo” che ha consentito per ogni partecipante l’acquisizione del “senso della dipendenza, di una necessità reciproca”<sup>62</sup> tra gli individui, dal momento che questo ha significato riconoscere gli altri “come risorsa per la propria espressione”<sup>63</sup>.

---

<sup>59</sup> L. Zannini, *op. cit.*, p. 190.

<sup>60</sup> *Ibidem*.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

### *Nono incontro*

5 giugno 2014, ore 10:30-13, Aula Polivalente, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Per l'ultimo incontro ci sono state alcune difficoltà organizzative; siamo riusciti infine a fissare una data che potesse funzionare per tutti, ma si è verificata comunque un'assenza.

Per impegni lavorativi anche la dott.ssa Attuati non è presente, ma comunica ai partecipanti con una lettera di commento e di arrivederci che verrà riportata di seguito, salutandoli e ringraziandoli tutti per l'esperienza attraversata insieme.

#### *La versione di Federica (con contributi dal diario di bordo)*

Anche per questa, come per la precedente, giornata ho proposto, ottenendo il consenso, di audioregistrare l'incontro così da rendere più dinamiche le attività previste, ovvero la restituzione della propria valutazione sull'esperienza nel suo complesso e nello specifico di ogni sua fase, così da ottenere un riscontro dagli *insiders* della ricerca per migliorare la progettazione e la realizzazione di eventuali edizioni successive del laboratorio di narrazione, ma soprattutto per rendere co-costruttori e revisori del metodo coloro che il metodo hanno sperimentato in prima persona, potendone saggiare limiti e potenzialità.

Ho fornito ai partecipanti una scheda di valutazione, riportata in appendice, che interroga sull'esperienza in termini di aspettative, attese e scarti con quanto accaduto, sugli apprendimenti e i cambiamenti (se rintracciati) che ritengono nati nel percorso laboratoriale, sulle tre tappe di esplorazione dei territori della formazione e sulle diverse tecniche formative impiegate (cartellone, diario di bordo, sito dedicato) e gli strumenti utilizzati. Poiché ritenevo, concordemente con i partecipanti, che la lettura delle schede di analisi fosse insensata in un incontro in presenza, e soprattutto durante l'ultimo incontro, ho chiesto loro di affrontare la scheda di valutazione raccontando secondo una loro personale sintesi orale ciò che avevano scritto nella loro analisi scritta, fornendo ognuno la propria risposta ad ogni domanda della scheda.

L'incontro inizia con un'ora di ritardo, tempo che impiego per predisporre l'aula e il cartellone del tempo sullo spazio su di un tavolo che si trova lungo una parete dell'aula in cui l'incontro si svolge. Mi rendo conto che la prima fase della giornata è dedicata ad un'attività che viene percepita da alcuni come “obbligata” e perciò ravvisata stanchezza o non forte partecipazione al processo di restituzione.

Quando questa attività finisce inizia la fase che io ho definito, per il mio vissuto, di commiato, in cui ho distribuito a ogni partecipante una copia della lettera che la dott.ssa Attuati ha scritto per congedarsi a distanza dai compagni di laboratorio e che verrà riportata di seguito nella sezione dedicata alla sua versione dell'incontro, che qui si porta più propriamente come una restituzione della sua versione dell'esperienza nel suo complesso.

Per ringraziare i partecipanti ho scelto la lingua del cinema e la sintassi del blob, ma in questo caso non ho costruito una narrazione servendomi di frammenti che fossero metafora di ciò che volevo comunicare: ho invece scelto dieci brani tratti da film e serie televisive (violando quindi anche la mia scelta originaria di usare solo pellicole cinematografiche) che potessero essere connessi tra loro su base semantica, ovvero il legame tra le sequenze era basato su analogia o contrasto in termini di contenuti presenti in essi e, in particolare, per la forma con cui sono presentati; in ogni brano c'era la mia *teoria* (intesa come visione) su ogni protagonista del laboratorio.

Per ogni partecipante al laboratorio, per le dott.sse Zuffrano e Attuati e per la sottoscritta ho scelto, cioè, un brano che fosse la restituzione della mia relazione con ognuno di loro: come li ho letti, ciò che ho raccolto dalla relazione con loro, ciò che hanno detto, mostrato, lasciato intendere e intravedere.

Non dico loro a quale frammento corrisponda ogni singolo partecipante, e lascio che l'ultima attività sia il gioco del riconoscersi. Solo A.O. è quello più riconosciuto nel brano di film che ho effettivamente scelto per raccontarlo: forse A.O. è uno dei partecipanti che più si è raccontato, che più facilmente ha saputo affrontare tutte le fasi del laboratorio e quindi ha dato maggiore visibilità di sé; su tale visibilità forse si sono posati molti sguardi, convergenti, consensuali e consenzienti, che hanno convenuto che A.O. fosse rappresentato da un dialogo tratto dal film "Forrest Gump"<sup>64</sup>. Per E.F., A.L. e me viene individuata da almeno un compagno di percorso la corrispondenza con il frammento da me immaginato, mentre per C.D. la corrispondenza più scelta è con il film "Il curioso caso di Benjamin Button"<sup>65</sup> per una scena che parla di bellezza, grazia, tempo ed evanescenza, che era invece stato da me pensato per raccontare A.C. Quest'ultima, a sua volta, non è stata vista nella scena poco fa citata, quanto invece nella scena del film "Serendipity" che racconta di una scoperta, che la protagonista del film fa, ma che non viene svelata allo spettatore per come ho scelto di tagliare la scena. La dott.ssa Zuffrano viene associata alla sequenza che avevo pensato per raccontare me stessa, che mostra una scena tratta dalla serie televisiva "Boris"<sup>66</sup> che, a un livello di narrazione totalmente meta-, racconta allo spettatore con uno sguardo cinico, critico e ironico, auto-ironico, le dinamiche della narrazione televisiva italiana. *Trovo interessante che io e Chiara siamo state associate attraverso un frammento filmico che ho scelto per dirmi agli altri, per restituirmi ai miei compagni di viaggio. Forse tra me e la mia compagna di lavoro c'è un'affinità che traspare anche in poco tempo passato insieme in aula durante il percorso laboratoriale.*

*So anche di avere delle preferenze: la "mia preferita" di quest'edizione laboratoriale è stata da qualcuno associata al frammento che io avevo scelto per raccontarle la mia prospettiva su di lei, ma ancora più interessante ritengo che sia il fatto che lei abbia visto, nel frammento che io ho dedicato a lei, me. Forse la narrazione cinematografica, gli spezzoni dei blob sono potenti per questo: riescono a tradurre, a rendere trasparenti, le visioni. Di più: il blob è sintassi, è connessione: in questo caso, gli spezzoni dei blob sono spazi di relazione tra autore e spettatore, tra soggetto e oggetto narrato (ogni partecipante, in questo caso). E quando accade la corrispondenza, quando le persone si con-rispondono, accadono episodi di sintonia e rispecchiamento aventi come medium lo spezzone del blob scelto per dialogare, come meta-fora tra le persone.*

Chiudo il laboratorio con un accorato ringraziamento per aver avuto la possibilità di vedere e di vivere questa esperienza con loro; ringrazio loro per aver avuto la voglia, la curiosità e la pazienza di attraversare un percorso così lungo in termini di tempo, e faticoso, scegliendolo spontaneamente anche se non obbligatorio all'interno del loro percorso di formazione universitaria. Li ringrazio per essere stati compagni di ricerca e compagni di formazione.

---

<sup>64</sup> R. Zemeckis, *Forrest Gump*, (id.), Paramount Pictures, USA, 1994.

<sup>65</sup> D. Fincher, *Il curioso caso di Benjamin Button*, (tit. or. *The curious case of Benjamin Button*), Warner Bros, Paramount Pictures, USA, 2008.

<sup>66</sup> P. Chelsom, *Serendipity – Quando l'amore è magia*, (tit. or. *Serendipity*), Miramax, USA, 2001.

*Roberta, ovvero le fil rouge del laboratorio di narrazione*

*Arianna e il filo rosso*

*Un filo da dipanare a mano a mano che si procede. In questo modo sulla via del ritorno, riavvolgendolo, si potrebbe ritrovare l'uscita.*

*Un filo che permetterebbe di seguire a ritroso le proprie tracce.*

*Un filo che esplora le strade del laboratorio.*

*E ora eccomi qui, a riavvolgere il filo.*

*Ripercorro il percorso fatto insieme.*

*Ripercorro il mio percorso durato due anni.*

*E sarà che ho dei problemi con le chiusure, con le separazioni... ma che fatica.*

*Chiudere questa esperienza per me si carica di grandi aspettative, ansie, domande, con cui fare i conti.*

*E per voi? Cosa porta con sé la chiusura di questo viaggio?*

*Vi ho visto cambiare in questi mesi. E ho rivisto in voi il mio cambiare.*

*E per questo vi ringrazio.*

*Per il vostro Esserci. Per aver portato le vostre storie.*

*Perché noi siamo fatti di incontri. E ora, tra i miei incontri, ci siete anche voi.*

*Perché se questo lavoro mi ha entusiasmato, se mi ha portato a riflettere e a studiare, se mi ha portato qualcosa di Bello... è grazie a voi.*

*Voi l'avete reso possibile.*

*Voi vi siete fidati, fin da subito. È questo per me è stato meraviglioso.*

*Ho visto il vostro andare in profondità, all'essenza, già il primo giorno.*

*Ricordo i vostri racconti sulle immagini. Ricordo il mio stupore di fronte a racconti così autentici sin dal primo incontro.*

*Ho visto un gruppo in divenire. Ho visto crescere le relazioni e la fiducia.*

*Ho sentito un sentirsi a casa, la creazione di un luogo protetto dove mettersi a nudo.*

*Mi sono commossa con voi, ho riso con voi, ho ripreso in mano la mia storia con voi, ho fatto fatica con voi, ho ritagliato spazi di tempo sospeso con voi.*

*Siamo entrati in punta di piedi nelle storie degli altri, con una delicatezza rara.*

*Quando ho iniziato questa esperienza non sapevo bene cosa aspettarmi.*

*Avevo trovato l'invito per caso su Docebo, l'avevo letto, e mi son detta: perché no?*

*Perché non buttarsi in qualcosa di "non ufficiale"?*

*Perché non scegliere seguendo l'istinto, la pancia?*

*E se tornassi indietro mi butterei in questa avventura mille altre volte ancora.*

*Perché mi ha fatto crescere. Mi ha fatto fermare. E cavoli se serve fermarsi un attimo in questa società che ci fa correre come matti!*

*Perché mi ha fatto fare qualcosa ricco di bellezza.*

*Perché mi ha fatto sentire al posto giusto al momento giusto.*

*Perché i tempi erano maturi per prendere in mano la mia storia con le sue trame.*



## CAPITOLO 7.

### METAFORE DI FORMAZIONE.

Studi di caso per narrare la formazione attraverso i racconti dei suoi protagonisti<sup>1</sup>.

*“The search for the Grail is the search for the divine in all of us.  
But if you want facts, Indy, I’ve none to give you”*

Marcus Brody – *Indiana Jones and the Last Crusade*

*“Every act of perception, is to some degree an act  
of creation, and every act of memory is to some  
degree an act of imagination.”*

Oliver Sacks – *Musicophilia: Tales of Music and the Brain*

La scelta di un metodo: il *case study* come metafora per la comprensione della formazione

A partire dalle premesse epistemiche, attraverso il secondo capitolo e l’ampio spazio dedicato alla presentazione degli aspetti epistemologici e metodologici che informano la presente indagine e la ricerca-formazione che da essa deriva, si è giunti a illustrare le ragioni di una scelta di metodo: la *narrative inquiry*, variamente declinata e informata da differenti prospettive di ricerca visuale e artistica, che concorrono a fornire tecniche e strumenti di indagine sul tema “formazione”.

Il presente capitolo accompagna il precedente che si fonda sulla ricostruzione di un processo di ricerca-formazione in una presentazione testuale di tipo narrativo-diaristica che si alterna a riflessioni pedagogiche di tipo critico, rispetto ad alcuni temi, nodi, della grande trama educativa e di senso che la formazione, con le sue teorie e le sue prassi, rappresenta e realizza.

Mantenendo una configurazione testuale di tipo narrativo, il settimo capitolo presenta la seconda fase della *narrative inquiry*. Il capitolo precedente era infatti un resoconto narrativo (*narrative report*) a più voci che ha consentito una prima analisi della dimensione procedurale e processuale dell’esperienza laboratoriale di ricerca-formazione attraverso il ricorso a categorie teoriche di cui l’esperienza e il resoconto mettevano in luce alcuni aspetti o dei quali divenivano occasione di approfondimento; il capitolo corrente ne è complemento e interlocutore, dal momento che rappresenta la dimensione di immersione nei portfolii dei partecipanti al laboratorio: custodia, traccia e testimonianza di un processo nel formato di testo cross-mediale che racconta la formazione dalla prospettiva, dalla postura epistemologica, dei soggetti che hanno aderito alla proposta formativa. Un capitolo quindi che affronta l’esito dell’esperienza dal punto di vista delle presentazioni e dell’approfondimento riflessivo delle narrazioni costruite, ovvero delle produzioni testuali create, come metafora, ovvero chiave di accesso, alla comprensione della formazione nell’ottica, nella visione, di alcuni suoi protagonisti e futuri attori professionisti.

---

<sup>1</sup> Si è scelto di non analizzare il portfolio di una partecipante poiché non mi è stata data l’autorizzazione ufficiale all’utilizzo di tale materiale. I casi sono pertanto sei, a fronte di un numero di partecipanti maggiore.

I sei partecipanti di cui si esamineranno i portfolii hanno scelto uno pseudonimo, un nome proprio inventato, per indicare se stessi in questo capitolo.

Si dice nel titolo “la scelta di un metodo”: per coerenza epistemica e di metodo, la forma dello studio di caso (*case study*) appare quella più adatta alla qualità della ricerca e alla sua forma (narrativa, appunto); ma soprattutto si può dire che tale forma sia stata scelta in funzione della tipologia di soggetti coinvolti (pochi soggetti in termini di numerosità) le cui narrazioni costituiscono storie uniche di formazione, e solo secondariamente per le caratteristiche del materiale (*cross-medial narratives*).

Secondo Wells, lo studio di caso, come metodologia di analisi di materiale narrativo, non andrebbe scelto perché adatto all’analisi “di una specifica unità, di uno specifico tipo di dati, o in funzione di un metodo di raccolta dati o per una specifica modalità di analisi”<sup>2</sup>, ma perché il *focus* di interesse è centrato sul caso, che viene variamente definito a seconda dell’accezione che gli viene attribuita: un individuo, una coppia, una famiglia, o un gruppo che è oggetto di interesse per alcuni temi di ricerca, o ancora, un tipo di esperienza, o un tipo di costrutto teorico da investigare.<sup>3</sup>

Nel caso della presente ricerca, sembra allora che anche le indicazioni dell’autrice citata poco sopra confermino l’opportunità della scelta del *case study* come metodo di presentazione e di approfondimento analitico per giungere a una “conoscenza narrativa”<sup>4</sup> della formazione, tramite i racconti e le riflessioni dei protagonisti dell’esperienza laboratoriale.

Un’altra ragione per cui si è optato per lo studio di caso è rappresentata da una considerazione relativa alla qualità e all’ontologia del testo narrativo; mi affido alle parole del medico e scrittore Oliver Sacks<sup>5</sup> che ha saputo cogliere tale aspetto e renderlo in parole:

“Se desideriamo conoscere un uomo, chiediamo ‘qual è la sua storia? – la sua reale, storia, quella più intima?’ – perché ciascuno di noi è una biografia, una storia. Ognuno di noi è una singola narrazione, che è costruita, continuamente, inconsciamente, da, attraverso, e in noi – attraverso le nostre percezioni, i nostri sentimenti, i nostri pensieri, le nostre azioni; e, non da ultimo, dal nostro discorso, dalle nostre narrazioni orali. Biologicamente, fisiologicamente, non siamo così diversi gli uni dagli altri; storicamente, come narrazioni – ognuno di noi è unico.”

Nell’esperienza laboratoriale, sia nella prima edizione, che qui non è oggetto di approfondimento tematico, sia nella seconda, sulla quale si concentra il *focus* metodologico e di riflessione critico-pedagogica, l’attenzione è rivolta non tanto alla trattazione della formazione in relazione ad una o diverse prospettive teoriche, quanto piuttosto alle diverse epistemologie della formazione che i partecipanti al laboratorio incarnano. Ogni partecipante è allora una *embodied narrative*<sup>6</sup>, la presentazione narrativa del racconto della propria esperienza di e con la formazione, per rintracciare epistemologie della formazione e visioni dell’educazione.

Il metodo del *case study* risponde al proposito di esaltare la qualità dello specifico caso sottoposto all’attenzione da parte del ricercatore; dicono McAdams e West<sup>7</sup> che sono tre le funzioni assolute da questo metodo: il *case study* ha funzione *esemplificativa*, ovvero il ricorso ad un caso è inteso ad

---

<sup>2</sup> K. Wells, *Narrative Inquiry*, Oxford University Press, Oxford, 2011, p. 15 (traduzione mia).

<sup>3</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>4</sup> Cfr. *ivi*, p. 9.

<sup>5</sup> O. Sacks, *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*, Summit Books, New York, 1985 (traduzione mia).

<sup>6</sup> Cfr. L. Formenti, L. West, M. Horsdal, *Embodied narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*, University Press of Southern Denmark, Odense, 2014.

<sup>7</sup> Cfr. D. P. McAdams, S. G. West, *Introduction: Personality psychology and the case study*, *Journal of Personality*, 65, pp. 757-783, 1997.



illustrare un concetto teorico; può essere utilizzato per consentire una *scoperta*, dal momento che agevola la formulazione di concetti o lo sviluppo di ipotesi, e infine permette la *comparazione* tra uno o più casi e una teorizzazione o il confronto tra diverse teorie attraverso lo studio di uno o più casi<sup>8</sup>.

La ricerca-formazione condotta ricorre allo studio di caso sia per esemplificare alcuni aspetti della formazione emersi nelle narrazioni dei partecipanti sia per mettere a confronto le diverse teorizzazioni (visioni) relative all'educazione che i partecipanti al laboratorio presentano e raccontano. Infine, rispetto alla possibilità di essere foriero di scoperta, il metodo del *case study* può risultare interessante per gli studenti che hanno partecipato alla proposta formativa perché tramite la condivisione della propria visione sull'oggetto di indagine possono portare a visibilità e a tematizzazione il complesso di ipotesi e configurazioni che danno origine alla complessa concezione di formazione che hanno. Una concezione che, innescata dalla ricognizione auto/biografica, costruisce una possibilità di continuità dell'esperienza, dal passato al presente, e dal presente al futuro, inteso questo come dimensione temporale del fare progetto di sé e quindi della progettazione della propria formazione (e una costruzione di una propria teoria della formazione e dell'educazione).

Una ulteriore considerazione che fa propendere per il ricorso al *case study* è quella che si focalizza sulle caratteristiche che lo definiscono: lo studio di caso infatti si basa su una prospettiva idiografica, sull'attenzione per il contesto, sull'incorporazione dell'elemento temporale e su un particolare riguardo per la teoria; il *case study* allora si attesta come metodo adatto all'analisi di un fenomeno all'interno del suo contesto<sup>9</sup>, ovvero all'esplorazione della relazione del soggetto con l'oggetto d'indagine; in altre parole, all'indagine della presentazione narrativa che il soggetto fa del contesto di realtà di cui fa esperienza.

Si dice nel titolo "il *case study* come metafora per la comprensione della formazione"; non solo metodo quindi, ma metafora per l'analisi e l'esplorazione riflessiva del tema di indagine. I testi che costituiscono la fonte per gli studi di caso sono infatti narrazioni che costruiscono conoscenze, sono chiavi di accesso ad esse. I casi sono metafore per conoscere la formazione, per approfondire le caratteristiche che sembrano attribuite ad essa dai racconti dei partecipanti (esplorazione ed esemplificazione), per costruire ipotesi per rendere condivisibili le visioni, le teorizzazioni sulla formazione e sull'educazione. O per dirla diversamente e più correttamente: i racconti dei partecipanti, le narrazioni che i partecipanti incarnano, sono le metafore di cui è fatta la (loro) formazione e che illuminano, scoprono uno o più facce della formazione. Insieme, tutte le metafore di cui si dirà nei paragrafi successivi compongono il prisma narrativo (cfr. cap. 2) delle diverse facce della formazione.

Tale prisma si attesta come una guida per gli *insiders* e per gli *outsiders* della ricerca-formazione che vuole mostrare, indicare, alcune vie percorribili per approfondire la complessità della formazione, non solo a partire dai riferimenti teorici e prassici derivati da cornici epistemiche ed epistemologiche cui si aderisce o che rispecchiano la propria concezione, ma anche avvalendosi del contributo della propria esperienza di e con la formazione e con l'educazione nella sua accezione più comprensiva (formale, informale, non formale ecc.), con una centratura sulla narrazione che di essa forniscono i suoi attori e futuri professionisti (categoria a cui i partecipanti al laboratorio appartengono).

---

<sup>8</sup> Cfr. K. Wells, *op. cit.*, p. 16.

<sup>9</sup> Cfr. *ibidem*.

1. Criticità del metodo. Pregiudizi verso l'uso del *case study* per la costruzione di conoscenza e riletture per il loro superamento.

Il capitolo introduce il *case study* come metodo scelto per l'analisi delle unità narrative rappresentate dai portfolii dei partecipanti al laboratorio: a scampo di equivoci, è più esatto dire che lo studio di caso è un'analisi intensiva di una unità (un tema, una persona, una comunità, ecc., e qui le narrazioni dei soggetti), come chiave di accesso ai contenuti da essi presentati e alle forme di conoscenze che i soggetti costruiscono e che rappresentano.

In tal senso, è meglio considerare il ricorso al *case study* come metodo, ovvero come modo di procedere nell'analisi del materiale prodotto nel corso della ricerca, considerando che non è la qualità di quest'ultimo che induce all'opzione di metodo, quanto la scelta di ciò che si vuole studiare – in questo caso, le metafore dell'educazione di cui sono portatrici le narrazioni dei partecipanti alla ricerca centrata sull'esperienza di e con la formazione.

Quindi, si risponde ad una prima questione con l'adozione di un primo principio-guida: nel caso della presente ricerca-formazione il *case study* è adatto in quanto capace di analizzare una specifica unità di analisi (le narrazioni) e poiché consente di focalizzarsi su un oggetto d'interesse, che per la sua relazione con la dimensione temporale e contestuale<sup>10</sup>, richiede una lettura in profondità come quella che lo studio di caso può offrire.

Il primo assunto di base è dunque quello della opportunità di scelta del *case study* in base alla sua capacità di inquadrare e affrontare la dimensione contestuale, idiografica, situata e singolare attraverso cui l'oggetto di indagine è presentato (la narrazione è un testo che racconta la prospettiva di un individuo relativa a una esperienza di relazione con un oggetto, evento, persona, ecc.). L'affermazione di tale assunto è capace di rispondere allora al primo pregiudizio rivolto al *case study*: questa modalità di analisi, a dispetto della convinzione secondo cui lo studio di caso fornisca una conoscenza concreta che, nell'ambito delle scienze che studiano l'uomo, sia di minor interesse e valore della conoscenza teorica e generale (e generalizzabile)<sup>11</sup>, mostrando che, come ci ricorda la prospettiva fenomenologica che studia l'apprendimento e la costruzione di conoscenza da parte dell'essere umano, l'essere profondi conoscitori, esperti, di una disciplina, di una competenza di tipo teorico o pratico, passa necessariamente per l'attraversamento di esperienze di casi singoli (proprio come ci ricorda Mortari a proposito della pedagogia come “sapere di casi”<sup>12</sup>); ci ricorda Flyvbjerg, a supporto di questa posizione, che

“la conoscenza contesto-dipendente e l'esperienza costituiscono il fondamento più profondo dell'attività di coloro che vengono detti esperti. Tale conoscenza e competenza sta anche al centro dello studio di caso come metodo di ricerca [...]; o per dirla in maniera più generale, come metodo di apprendimento.”<sup>13</sup>

Con “apprendimento” si intende la possibilità di approfondire la relazione di conoscenza per tutti i partecipanti alla ricerca (che per questo motivo è una ricerca-formazione): i soggetti partecipanti

---

<sup>10</sup> Cfr. B. Flyvbjerg, *Case study*, in N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4<sup>th</sup> Ed., Sage, Thousand Oaks, 2011, p. 301; cfr. C. C. Ragin, “*Casing*” and the process of social inquiry, in C. C. Ragin, H. S. Becker (eds.), *What is a case? Exploring the foundation of social inquiry*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992, p. 217.

<sup>11</sup> Cfr. B. Flyvbjerg, op. cit., p. 302.

<sup>12</sup> L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003, p. 14.

<sup>13</sup> B. Flyvbjerg, op. cit., p. 303, traduzione mia.

(gli studenti), gli osservatori partecipanti, i consulenti e il conduttore della ricerca. Per tutti la rassomiglianza, le analogie tra il *case study* e gli eventi della vita reale consentono lo sviluppo di un'attitudine di comprensione della realtà stessa attraverso il riconoscimento della presenza di più sfaccettature per la visione e lettura di essa, che si contrappone a visioni di essa come governata da regole generali che sottintendono una teoria predittiva che non è applicabile nelle scienze umane per la comprensione della complessità della realtà<sup>14</sup>.

“Le scienze [umane e] sociali non hanno prodotto una teoria generale e indipendente dal contesto e in ultima analisi non possono che offrire un tipo di conoscenza concreta e dipendente dal contesto. E lo studio di caso ben si presta per la produzione di questo tipo di conoscenza.”<sup>15</sup>

E poiché le scienze che studiano l'uomo e la sua relazione con e nella sua cultura e società non com-portano una teoria universale di spiegazione predittiva, ma molteplici casi di conoscenza contesto-dipendente, si può rispondere al pregiudizio secondo cui la sola conoscenza utile e da perseguire sia quella generalizzabile, con la considerazione che, nell'ambito dello studio delle scienze umane, non è possibile produrre conoscenza di tale tipo; e d'altro canto che nemmeno sia opportuno perseguirla dal momento che la conoscenza concreta di casi meglio corrisponde ai fini di una ricerca di teoria pedagogica o orientata alla costruzione di conoscenza in area formativo-educativa.

In ragione di tale considerazione si può anche aggiungere che “la generalizzazione formale sia sopravvalutata come fonte di sviluppo di conoscenza scientifica, laddove la ‘forza dell'esempio’[, del caso singolo] e la possibilità di trasferibilità sono sottovalutate.”<sup>16</sup>

Un altro pregiudizio nei confronti del *case study* come metodo di ricerca inerisce la presenza di una distorsione verso la verifica delle convinzioni (non necessariamente esplicite e consapevoli) del ricercatore, rintracciate all'interno del materiale presentato per l'analisi.

Innanzitutto si tralascia l'opzione di risposta che suggerisce che il *verification bias* è un rischio del fare ricerca qualitativa (ma anche quantitativa) e non necessariamente connesso con il ricorso allo studio di caso<sup>17</sup>; vi sono autori<sup>18</sup> che, nella loro attività di ricerca, hanno dimostrato che il *case study* è un metodo che conduce il ricercatore ad una revisione e a una disconferma delle proprie preconcezioni rispetto all'oggetto di indagine, dal momento che il principio a cui risponde il *case study* è quello della falsificazione, e non quello della verifica<sup>19</sup>.

Piuttosto si risponde al pregiudizio legato alla conferma delle preconcezioni del ricercatore suggerendo che il ricercatore è esso stesso un mezzo per la costruzione di conoscenza: se “lo scopo [...] [delle sue pratiche di ricerca] è quello di comprendere e apprendere i fenomeni oggetto di indagine, allora la ricerca può essere intesa come metodo e forma di apprendimento.”<sup>20</sup> Se, come si è detto per il primo assunto proposto sopra, nelle scienze umane la conoscenza è un sapere di casi, allora la presenza del ricercatore sul campo e la presenza di una sua prospettiva (come modo di

---

<sup>14</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> Ivi, p. 305.

<sup>17</sup> Cfr. J. Diamond, *The roots of radicalism. The New York Review of Books*, 14 Novembre 1996, p. 6.

<sup>18</sup> Si vedano i lavori di ricerca e di comparazioni tra i diversi disegni di ricerca svolti da D. T. Campbell, C. Geertz, C. C. Ragin, M. Wieworka.

<sup>19</sup> Cfr. C. C. Ragin, *op. cit.*, p. 225.

<sup>20</sup> B. Flyvbjerg, *op. cit.*, p. 310, traduzione mia.

essere in relazione con il contesto di ricerca) sull'oggetto, evento ecc. diventano una forma di comprensione in profondità di esso, dal momento che, nell'incontro con i punti di vista, gli atteggiamenti e i comportamenti di coloro che sono attori del e nel contesto, il ricercatore diventa una fonte insostituibile di conoscenza del contesto stesso; il contesto va inteso come un caso e il suo studio (un *case study*) diventa fonte di conoscenza avanzata, dal "dentro" di un fenomeno.

Si è detto sopra che, in un'ottica fenomenologica di lettura della realtà e di costruzione di conoscenza (e di apprendimento), sono lo studio e l'esperienza di molteplici casi che compongono la conoscenza delle e nelle scienze umane; per questo motivo, il ricercatore che fa ricerca attraverso il metodo del *case study* acquisisce un'esperienza di ricerca e di costruzione di conoscenze che gli consentono di comprendere il fenomeno studiato al di là delle indicazioni date dalle teorie generali e formali, sulle quali basa la sua conoscenza teorica, ma diventa esperto, poiché ha fatto esperienza, ha esperito il fenomeno, è stato in relazione con l'oggetto di indagine, cogliendolo nella sua unicità e complessità. Quanto più la complessità della visione su tale fenomeno cresce, si arricchisce di sfumature e sfaccettature, tanto più si può dire che la conoscenza di cui il ricercatore si è fatto *medium*, veicolo, è una conoscenza di casi che arricchisce le prospettive di indagine e le direzioni di azione della costruzione di conoscenze nell'ambito delle scienze umane (pedagogiche, dell'educazione e della formazione, in questo caso specifico qui in esame).

La seconda considerazione che intendo presentare è quella, connessa all'assunto sopra introdotto, della specificità dell'unità di analisi: non si tratta infatti (solo) di persone in sé ma di presentazioni narrative di esperienze che appartengono alle visioni e ai vissuti di tali persone. Tale dimensione, insieme confine e possibilità di analisi, potrebbe indurre a ritenere che "sia difficile comporre e sviluppare proposizioni generali e teorizzazioni sulla base di studi di caso specifici"<sup>21</sup> dal momento che il *case study* contiene, e si basa su, una forte componente narrativa e tale componente può comportare la cosiddetta fallacia narrativa, ovvero la semplificazione dei dati e delle informazioni dovuta alla sovrainterpretazione e alla predisposizione umana per la composizione di storie coerenti con cui organizzare dati complessi<sup>22</sup>. A questa preoccupazione si può rispondere come si risponde a qualsiasi obiezione relativa alla raccolta e all'uso dei dati: narrazioni dense, basate su descrizioni ricche e complesse sono una forma di protezione contro questo tipo di fallacia e sono per di più specchio delle complessità e contraddizioni che caratterizzano la realtà di cui riferiscono e che presentano<sup>23</sup> e "conseguentemente tali dati saranno difficilmente o in alcun modo restituibili in una sintesi, in formule, in proposizioni generali e in teorie"<sup>24</sup>. L'obiezione è allora la seguente: la conoscenza che lo studio di caso offre è da sintetizzare in una formulazione che generalizzi i contenuti e li renda non legati al contesto di origine? O forse il *case study* è il modo, la chiave, attraverso cui non perdere la ricchezza<sup>25</sup> di un certo tipo di dati connotati narrativamente? Il *case study*, mantenendo la metafora della chiave, ha la funzione di mantenere aperti i suoi contenuti per la lettura e la rilettura da parte dei diversi sguardi che su di esso si posano, così come sono diverse, "sfaccettate, complesse, e qualche volta confliggenti le storie che gli attori del caso hanno raccontato al ricercatore."<sup>26</sup> Non solo: il ricercatore che ricorre al *case study* prende due ulteriori

---

<sup>21</sup> Ivi, p. 310.

<sup>22</sup> Cfr. N. N. Taleb, *The black swan: The impact of the highly improbable 2nd ed.*, Penguin, Londra e New York, 2007, p. 63.

<sup>23</sup> Cfr. B. Flyvbjerg, *op. cit.*, p. 311.

<sup>24</sup> *Ibidem*, traduzione mia; cfr. J. Rouse, *The narrative reconstruction of science*, in *Inquiry* 33(2), 1990, pp. 179-196.

<sup>25</sup> Cfr. L. Peattie, *Theorizing planning: some comments on Flyvbjerg's Rationality and power*, in *International Planning Studies*, 6(3), 2001, pp. 257-262.

<sup>26</sup> B. Flyvbjerg, *op. cit.*, pp. 311-2.

posizioni metodologiche optando per questo metodo: da un lato, cerca di non vincolare il materiale che lo studio di caso dischiude ad una teoria o a una prospettiva di una disciplina specifica, ma lo attraversa e interpreta attraverso una riflessione più ampia, di tipo filosofico, epistemico ed epistemologico, che consente che le diverse prospettive di cui sono portatori e costruttori i diversi lettori (accademici, professionisti, soggetti interessati alla e dalla tematica studiata, finanche istituzioni) del caso possano far dialogare il proprio *background* epistemologico con i contenuti e le forme del caso oggetto di indagine. Obiettivo del *case study* è infatti quello di lasciare spazio e occasione affinché i suoi dati dicano diverse cose a differenti lettori<sup>27</sup>. A differenti interpreti. Esattamente come per una narrazione, per la quale ogni interlocutore è interprete, ovvero donatore di senso e significati, l'obiettivo del ricorso al *case study* è quello di mettere "i lettori [...] [nella condizione di dover] scoprire il proprio cammino e la propria verità all'interno del caso."<sup>28</sup> Di nuovo, vi è un vantaggio in termini di costruzione di conoscenze in questo: non vi è sintesi e formulazione di risultati ricavati dallo studio, il caso di per sé è il risultato<sup>29</sup>; da un lato il caso è il prodotto, la conoscenza ricavata da un certo metodo, mentre dall'altro il processo di costruzione dei suoi dati, ovvero il ricorso allo studio di caso, è in sé una forma di costruzione di conoscenza, una fonte di apprendimento. Per usare una metafora ricorrente e fondamentale per questa ricerca, e come suggerisce Flyvbjerg, l'approccio degli studi di caso "implica l'esplorazione dei fenomeni in prima persona invece di leggere le mappe che li rappresentano"<sup>30</sup>; consente di costruire narrazioni di senso per gli eventi, per i fenomeni, per gli oggetti di indagine, e formulare successive ipotesi di intervento e di azione orientata, finalizzata anche all'ampliamento delle conoscenze teoriche di cui il *case study* si rivela essere un'espressione concreta, un esemplare, una manifestazione paradigmatica, una deviazione, un'eccezione.

Coerentemente con la ricerca di tipo narrativo che qui si sta presentando, il *case study* come narrazione

"non solo dota di senso le esperienze che abbiamo già vissuto, ma fornisce anche uno sguardo prospettico, aiutandoci ad anticipare le situazioni persino prima di imbattersi in esse, permettendoci di immaginare [*envision* in originale, ovvero mettere *in visione*] futuri alternativi. Le ricerche di tipo narrativo non (possono) prendere avvio da esplicite assunzioni teoriche. Partono invece con un interesse per un particolare fenomeno che è comprensibile meglio attraverso la narrazione. Le *narrative inquiries* dunque sviluppano descrizioni e interpretazioni del fenomeno dalla prospettiva dei partecipanti, dei ricercatori e di terzi"<sup>31</sup>

come lo studio di caso narra, presenta, racconta, propone una versione, una porzione della realtà. Il tentativo di sintetizzare, comporre in formule teoriche e assunzioni generali, la complessità del materiale presentato da uno studio di caso è legato alla complessità della realtà fenomeno di indagine e non tanto al *case study* come metodo di ricerca. Per questo motivo è preferibile assumere tali casi come narrazioni nella loro interezza e considerarle in sé risposte all'indagine su di un fenomeno interesse di ricerca; per tale ragione il *case study*, come forma *narrativa* di indagine,

---

<sup>27</sup> Cfr. *ivi*, p. 312.

<sup>28</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

<sup>29</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

<sup>31</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

sembra essere la testualizzazione più adatta attraverso cui presentare e interpretare i racconti prodotti dai partecipanti ad una *narrative inquiry*. Componendo i diversi racconti in un *patchwork* narrativo (in una tessitura composita), si potrà contribuire alla costruzione di una teorizzazione (intesa come messa in visione) relativa al fenomeno di indagine.

## 2. Il *case study* come metafora per narrare i paradigmi educativi della formazione

*“Elements and birthdays have been intertwined  
for me since boyhood, when I learned about atomic numbers.  
At 11, I could say ‘I am sodium’, and now at 79, I am gold.”*

Oliver Sacks

Finora non è stata introdotta la nozione che indica le diverse declinazioni di *case study* presenti in letteratura: non è obiettivo di questo paragrafo offrirne una rassegna esaustiva, ma presentare la tipologia adottata per l’analisi delle narrazioni-casi creati nel corso della presente ricerca.

Da un certo punto di vista si può dire che ogni tipo di studio di caso è un modo di creare un campione per un proposito di ricerca; in questo senso il *case study* è un metodo utile non solo per generare ipotesi, ma anche per testarle e per costruire teorizzazioni, come suggerito nel paragrafo precedente. Per esempio possono essere scelti casi per le informazioni di cui sono veicolo per massimizzare l’utilità e l’utilizzazione di tali informazioni, si possono selezionare casi estremi e/o devianti grazie ai quali definire i limiti di un’ipotesi e per sviluppare nuovi concetti ad essa connessi, fino a teorizzazioni che riescono a rendere conto di tali casi (che da limite diventano occasione di conoscenza).

Vi sono poi i casi che, essendo molto diversi tra loro rispetto a una dimensione osservata (numero di soggetti, organizzazione strutturale se si osservano comunità e così via), costituiscono un’occasione per una riflessione sull’importanza e sulla significatività di alcune circostanze per l’analisi del caso in termini di processo e di esiti; similmente i casi critici consentono di raccogliere informazioni che conducono a deduzioni che possono essere generalizzate a partire dalla criticità e peculiarità di significato di cui sono rappresentazione<sup>32</sup>.

Infine, e questa è la tipologia di cui si serve l’analisi delle narrazioni di seguito riportata, vi sono gli studi di casi paradigmatici. Afferma Flyvbjerg che tali studi di caso siano adatti “a sviluppare una metafora o a stabilire una prospettiva di pensiero per l’area, per il campo teorico-disciplinare, che il caso concerne.”<sup>33</sup>

Come si vedrà, i casi presentati non sempre corrispondono alla narrazione di una singola persona, ma sono casi volti all’approfondimento di alcuni temi-chiave, rintracciabili anche in più di un portfolio narrativo, che appartengono a, e concorrono ad arricchire, quella dimensione del fare ricerca pedagogica che investiga le componenti educative che sono presentate dai partecipanti all’esperienza laboratoriale come costitutive del loro processo di formazione e da loro ritenute concorrenti alla costruzione della formazione come processo.

---

<sup>32</sup> Cfr. *ivi*, pp. 306-7.

<sup>33</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

Il *paradigmatic case*<sup>34</sup>, o meglio, il riconoscimento di un caso come paradigmatico è un processo che accade a posteriori rispetto all'osservazione del caso stesso: il ricercatore può intuire di aver di fronte un caso le cui caratteristiche si prestano per etichettarlo come tale, ovvero può considerare il suo contenuto come capace di una significatività paradigmatica ponendolo a confronto con una teoria o una ipotesi a cui il caso guarda o a cui è inerente. La portata paradigmatica del *case study* risiede cioè nella sua capacità di essere metafora di un tema che appartiene al dominio di indagine e al suo impatto in esso. Nel caso della presente ricerca sono stati enucleati alcuni temi, che appartengono al dominio della riflessione pedagogica in ambito educativo e formativo, che sono emersi in maniera variamente esplicita ed esplicitata nelle narrazioni dei partecipanti alla ricerca-formazione; le narrazioni che lasciano dischiudere tali temi sono allora casi-paradigma, casi-esempio che mostrano alcune delle sfaccettature che compongono le visioni dell'educazione che gli individui hanno costruito nel tempo, attraverso la propria esperienza di e con la formazione.

Ritorna in questo paragrafo la declinazione di *case study* come metafora per la costruzione di conoscenza in ambito educativo e formativo; ma metafora in quale accezione?

In primo luogo, lo studio di caso è mezzo testuale che veicola un contenuto di conoscenza, attraverso la cui forma (qualità della narrazione, scelte stilistiche, lessicali) è possibile avere accesso alla semantica – intesa come rete e struttura di pensieri che informa una concezione di un'idea, fenomeno ecc. – della conoscenza di un oggetto. La metafora racconta il *come* di un *cosa*: è il *medium* che consente di vedere la relazione del soggetto con l'oggetto di conoscenza, il modo attraverso cui egli costruisce la conoscenza di esso, che è tradotta (e condotta a visibilità) attraverso le forme di presentazione adottate dal soggetto stesso – in questo caso, le sue narrazioni.

E poiché lo scopo di questa ricerca non è quello di spiegare l'educazione attraverso le narrazioni di esperienze formative, ma di comprenderne le caratteristiche, le contraddizioni e le ambiguità, ovvero la sua complessità, allora la ricchezza narrativa del *case study* come metafora ben si presta a costruire le possibilità perché tale comprensione avvenga. La narrazione metaforica non riduce la complessità, ma la mantiene aperta e la arricchisce, così come il ricorso allo studio di caso non intende pervenire a riduzioni e formulazioni generali, ma a catturare e restituire in un quadro d'insieme la natura composita e dinamica di un fenomeno, oggetto, evento, ecc., per comprenderla<sup>35</sup>.

I casi di seguito presentati sono narrazioni poetiche, ovvero capaci di dare forma a, di ispirare, di suggerire, e di costruire, nel loro svolgersi, la narrazione dell'educazione, attraverso la loro natura metaforica; sono paradigmi, esemplari che raccontano, di concerto, la complessità del fenomeno formativo attraverso le multiple sfaccettature che ogni caso rappresenta<sup>36</sup>.

Ogni *case study* che verrà trattato in seguito è (un) paradigma di ricerca sull'educazione, dal momento che propone una visione del tema d'indagine a partire dal contenuto che porta con sé; allo stesso tempo è metafora di un metodo di costruzione di conoscenze (un sapere di casi) poiché interpreta e mostra un modo di procedere nell'indagine che ben corrisponde alla connotazione narrativa del paradigma di ricerca su cui si fonda il percorso presentato nell'elaborato.

Un'ultima considerazione, inerente l'utilità e la ricchezza del *case study*. Quest'ultimo è, come si è detto sopra, la presentazione di una visione, la relazione narrativa su di un oggetto di interesse e

---

<sup>34</sup> Cfr. *ivi*, p. 308.

<sup>35</sup> Cfr. M. Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento, 2008, p. 47.

<sup>36</sup> Cfr. *ivi*, p. 58.

pertanto una prospettiva sul mondo, che comporta la possibilità di conoscerlo secondo una certa angolazione; e

“il fatto che [quella] sia una parte [...] non significa che quella parte non sia autentica, attendibile, anche se non assoluta. [...] [T]utti possiamo accedere, in mille modi e con mille alfabeti, a qualche pezzetto di verità da scoprire, da costruire, da condividere. [...] [Allora] ci accorgiamo di come concezioni e opinioni differenti su qualcosa non parlano, spesso, di cose diverse né presentano interpretazioni diverse di una cosa, ma evidenziano aspetti diversi della cosa in oggetto.”<sup>37</sup>

Così, lo studio di caso, presentazione narrativa di una visione della realtà investigata, traduce una teoria su di essa, ovvero un paradigma di comprensione del contesto, fenomeno, evento, oggetto di indagine; i suoi contenuti sono metafora che racconta l'educazione secondo le forme dello studio di caso.

### 3. Dischiudere i portfolii per raccontare le forme della formazione<sup>38</sup>

Prima di addentrarsi nelle narrazioni dei partecipanti al laboratorio presentate all'interno dei rispettivi portfolii, appare opportuna una breve ultima digressione in cui si dia indicazione di quali materiali sono stati analizzati e di come sia stata progettata tale analisi.

Si è detto che i casi che seguono sono casi paradigmatici che raccontano, attraverso la narrazione della formazione nella visione dei partecipanti, le facce dell'educazione; ognuno dei sottoparagrafi è dedicato al profilo di un soggetto che è portatore di alcuni temi che costituiscono voci, intese come lemmi, dell'educazione, rintracciate attraverso il loro essersi rese metafora, narrazione incarnata, della formazione.

Non tutti i casi portano a visibilità un solo tema; molto spesso sono narrazioni di sfaccettature che, tutte insieme, concorrono a mostrare un macro-tema dell'educazione; oppure, a partire da un tema cardinale, che informa trasversalmente il/i portfolio/i presentato/i, vengono proposte reti di pensieri e di parole che si presentano nei testi come approfondimenti, sfumature, ampliamenti, declinazioni e qualificazioni del tema principale.

Questa tipologia di presentazione e di analisi dei materiali corrisponde ad una *thematic analysis* finalizzata all'indagine “del significato delle diverse situazioni e delle differenti forme di comprensione che gli individui hanno del mondo.”<sup>39</sup> È questo un tipo di ricerca e una tipologia di analisi che si adatta a circostanze in cui ci sono pochi partecipanti, un contesto specifico e particolare da investigare, ma soprattutto per uno specifico proposito di indagine che mira al cambiamento e alla costruzione di conoscenze finalizzate all'ampliamento e al miglioramento delle condizioni<sup>40</sup> di consapevolezza e di azione per i partecipanti e per il contesto più ampio in cui la ricerca si inserisce (un ambito disciplinare, un contesto di studio, ecc.). Tale tipo di indagine e di analisi acquisisce validità nel senso di “capacità di essere decisiva per il contesto in cui è svolta e

---

<sup>37</sup> *Ivi*, pp. 90-1.

<sup>38</sup> I materiali contenuti nei portfolii dei partecipanti sono riportati in appendice.

<sup>39</sup> C. Bold, *Using narrative in research*, Sage, Thousand Oaks, 2012, p. 120.

<sup>40</sup> Cfr. *ibidem* e *ivi*, p. 121.



perché può avere significatività [e può essere trasferibile] per altri casi che hanno luogo in simili contesti e spazi.”<sup>41</sup> L’analisi tematica è la metodologia analitica che meglio corrisponde agli scopi della ricerca, dal momento che qui l’interesse principale non è rivolto alle auto/biografie formative di per sé, quanto ai temi che le narrazioni dei partecipanti enucleano e suggeriscono in relazione all’oggetto di indagine. Ciò significa che l’opzione della *thematic analysis* è una scelta fondata sulla convinzione che sia la più adatta allo scopo della ricerca: può cogliere le caratteristiche contestuali che informano i temi portati dai partecipanti che partecipano non solo all’esperienza laboratoriale ma che sono anche studenti del corso di laurea triennale che costituisce il contesto formativo istituzionale che tratta le tematiche investigate nella ricerca-formazione; la ricerca idealmente vuole non solo indagare le visioni dell’educazione che i partecipanti rintracciano nelle loro esperienze di formazione, ma a partire da queste si propone come esperienza di formazione che può concorrere allo sviluppo di una professionalità futura e ad incrementare le possibilità di acquisizione di consapevolezza e di costruzione di conoscenze relative all’area di indagine, che è anche l’ambito di formazione universitaria<sup>42</sup> in cui si collocano i partecipanti all’esperienza laboratoriale.

I portfolii, da cui prendono avvio le analisi dei casi, idealmente, contengono tutti i materiali di forma visuale (immagini scelte, mappe disegnate, blob montati), narrativa in formato scritto (commenti alle immagini e ai blob propri ed altrui, analisi delle quattro stanze, composizione di *storyboard*); a completamento di ogni portfolio vi sono poi le audioregistrazioni che contengono le letture, le interpretazioni, di ogni partecipante a commento delle narrazioni audiovisive dei compagni di laboratorio.

Ho scritto “idealmente”, intendendo “secondo la progettazione”, perché, come si dirà, in alcuni casi non tutte le tappe dell’esplorazione sono state affrontate avendo come esito un prodotto che fosse traccia dell’attraversamento: vi sono tappe cioè che raccontano la formazione attraverso la trasgressione (deviazione) del percorso o attraverso l’assenza di una narrazione esplicita o condivisa di una o più tappe. L’assenza di un testo però acquisisce eguale valore rispetto alla presenza di un testo: come detto nei capitoli relativi alla progettazione del laboratorio, ogni vincolo di percorso (ogni tappa esplorativa) è allo stesso tempo e in ogni caso un’occasione, sia che questa venga affrontata secondo le indicazioni di percorso, sia che venga reinterpretata con variazioni, sia che venga omessa, non attraversata<sup>43</sup>. Una narrazione per trasgressione e/o per omissione è nondimeno un narrazione: dice al narratore qualcosa relativamente al suo modo di confrontarsi con ciò che quella tappa significa per lui/lei; offre al narratore una possibilità di riflessione non per la costruzione di un testo o a partire da esso, ma originata dalla sua distanziamento dalla tappa, dalla lettura diversa del compito, o infine, dalla sua difficoltà o non volontà di aderire alla richiesta.

Ogni portfolio sarà commentato a partire dalle considerazioni degli autori stessi e dalle interpretazioni in chiave fenomenologico-riflessiva, delle dimensioni variamente visibili e rintracciabili dal punto di vista della conduttrice. È importante sottolineare però che questa analisi tematica nasce dalle narrazioni dei partecipanti e quindi si presta una scrupolosa attenzione alla restituzione di una interpretazione dei temi che si fondi sui testi degli autori delle narrazioni, mentre la funzione del ricercatore è quella di mediatore per i lettori dei temi emersi nei testi stessi; l’analisi delle esperienze biografiche di formazione, compiuta dai partecipanti all’interno del percorso laboratoriale, è atta a ricomporre le visioni dell’educazione che emergono nelle narrazioni di futuri

---

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> Cfr. *ivi*, p. 122.

<sup>43</sup> Cfr. L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Studio, Milano, 2000, p. 176.

professionisti dell'educazione. L'obiettivo è quello di appoggiarsi alle prospettive sulla formazione di coloro che sono "dentro l'esperienza di e con l'educazione" come soggetti in formazione in un ambito specifico come quello educativo-formativo.

Allo stesso tempo, non si può negare la presenza della prospettiva del ricercatore<sup>44</sup>: questa non si pone come sguardo dominante, ma come sguardo di innesco, lo stesso sguardo che ha progettato il percorso laboratoriale con l'intenzione di costruire un'esperienza di esplorazione che potesse fare emergere i temi che informano l'idea di formazione dei partecipanti. Lo sguardo del ricercatore non mira all'emersione di temi predefiniti o attesi, ma si pone come supporto metodologico per la costruzione di narrazioni intese come veicolo di temi dell'educazione che dipendono dalla specificità degli attori e del contesto di ricerca.

Infine, in particolare, la lettura dei testi della terza tappa visuale, quella della costruzione del blob, si avvarrà anche dei commenti del gruppo nella sua interezza ai testi audiovisivi creati da ogni partecipante, secondo le indicazioni di Bold, che suggerisce alcune metodologie di utilizzo della forma narrativa nella pratica della ricerca nelle scienze umane<sup>45</sup>: nel caso della lettura dei blob si accoglie il suggerimento dell'autrice che propone di costruire *fictional narratives*<sup>46</sup>, ovvero delle composizioni narrative che, pur attingendo ai commenti originali dei partecipanti, vengono costruite fondendoli in un testo "derivato" dalle diverse voci che hanno dato la propria interpretazione del testo audiovisivo. Si ottiene così una narrazione di ogni blob che tutela le singole opinioni (come era stato chiesto e approvato dai partecipanti e loro garantito), che vengono intrecciate, nel rispetto dei loro contenuti, in una nuova forma corale, che ha caratteri finzionali perché è dà origine a testi "artificiosi", ma non per questo non rispondenti a quanto suscitato negli spettatori e condiviso in una conversazione di gruppo successiva alla visione dei filmati. Si tratta di una metodologia che allude all'idea di adattamento<sup>47</sup> – termine mutuato dal linguaggio delle arti visive e performative – che indica quel processo di traduzione e di trasposizione da una forma narrativa ad un'altra, che coinvolge alcuni testi; si pensi ad esempio agli adattamenti di romanzi in *pièce* teatrali o in pellicole cinematografiche, o ancora adattamenti transmediali quali la *novelization* ovvero quel processo di traduzione in romanzo o novella di opere che nascono come copioni per il teatro o come film.

Nel caso dell'esperienza laboratoriale, la conversazione, raccolta in formato audio, poi raccolta in formato scritto letterale, insieme ai commenti scritti da ogni partecipante, sono diventati un canovaccio di contenuti che non è più equivalente alla forma originaria di presentazione a più voci: vi è stato un cambio di *medium* e quindi un cambio nella possibilità di fruizione relativa ai contenuti e alla forma dei testi.

Nel caso specifico dell'analisi dei blob, ci troviamo di fronte a più livelli qualitativamente diversi di adattamento: in primo luogo vi è una trasformazione formale (transmediale da orale, a audioregistrazione, a trascrizione in forma scritta)<sup>48</sup>, poi una rielaborazione della trascrizione che in principio è basata sul reale svolgimento della conversazione, ma che diventa finzionale per il modo in cui è ripresentata<sup>49</sup> in forma scritta. Tuttavia non si può dire che tali testi scritti siano finzionali nel senso di forieri di qualcosa che non esiste o che non è vero: sono finzionali per la forma, ma

---

<sup>44</sup> Cfr. C. Bold, *op. cit.*, p. 137.

<sup>45</sup> Cfr. C. Bold, *Using narrative in research*, Sage, Thousand Oaks, 2012.

<sup>46</sup> Cfr. *ivi*, pp. 144 e seguenti.

<sup>47</sup> Cfr. L. Hutcheon, *A Theory of Adaptation*, Routledge, New York, 2006.

<sup>48</sup> Cfr. L. Caronia, *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. 55 e seguenti.

<sup>49</sup> Cfr. C. Bold, *op. cit.*, p. 144.

sono contenutisticamente attendibili e fedeli a quanto detto e condiviso nell'esperienza conversazionale. Poiché nel caso dell'analisi dei blob i contenuti delle interpretazioni e delle letture dei partecipanti sono tratti dalle loro audioregistrazioni (così come dai loro commenti scritti e consegnati come materiale per la ricerca) si può dire che la manipolazione a cui sono stati sottoposti, esplicita e dichiarata e quindi resa trasparente in questo paragrafo, è una traduzione in un altro testo, ovvero un adattamento che ricostruisce i testi in altri testi resi come rappresentazioni dell'esperienza conversazionale e di commento ai blob. Allora oltre che *fictional narratives*, che il ricercatore propone come narrazioni fittizie di una conversazione, come dialogo riportato, si può dire che le analisi dei blob, basate su testi audio e scritti, si pongono come *representative reconstructions*<sup>50</sup> in cui le ricostruzioni

“sono basate su informazioni che riguardano eventi realmente accaduti. Le informazioni sono ricostruite o rappresentate in una forma diversa dall'originale, ma allo stesso tempo sono composte con l'intenzione di mantenere la dimensione di realtà dell'origine.”<sup>51</sup>

Coerentemente con il fatto che tali rappresentazioni sono intese come una forma di analisi e di presentazione dei dati della ricerca, l'intera composizione di tutti i materiali scritti e visuali prodotti nel corso della ricerca non va in effetti intesa come una verità tangibile, osservabile, ma come una versione, una presentazione possibile, delle verità di una situazione, che deriva dalle narrazioni, ovvero dalle interpretazioni, dei partecipanti, relative all'oggetto di indagine. I testi ricomposti sono allora narrazioni “costruite per rappresentare un particolare tipo di soggetto e di tipologie di eventi. Non si tratta di una semplice ri-presentazione dello stesso materiale in forme differenti”<sup>52</sup>: è una riorganizzazione narrativa di una o più interpretazioni ai testi attraverso cui il ricercatore cerca di restituire il senso<sup>53</sup> (*sensemaking*) dei diversi materiali singoli raccolti nelle conversazioni e nei commenti. Le ricostruzioni-rappresentazioni sono quindi funzionali a supportare l'analisi dei dati, non a distorcerli o a ridurli a visioni altre: si tratta di trasformare i dati ricavati sul campo, nella concretezza della conversazione, in testi di e per la ricerca come modo di costruire significati che informano sull'oggetto di indagine. Esattamente come il blob è un testo che mostra, attraverso una tessitura estetica (attraverso il montaggio filmico) di singole parti (frammenti di pellicole cinematografiche) una ricomposizione che racconta la formazione, così i testi a commento dei blob sono ricomposti, ricostruiti, in una rappresentazione dei diversi punti di vista dei commentatori/spettatori, proposta come una unità coerente, leggibile, comprensibile e compresa come una unità narrativa.

In particolare, per ogni caso trattato nei paragrafi successivi, ci saranno tante *representative reconstructions* quante saranno le analisi dei portfolii.

Infine, una nota di tipo grafico relativa ai paragrafi che seguono: in essi saranno inserite alcune modifiche nell'estetica del testo, in particolare saranno presentate in grassetto le parole che appartengono alle mappe dei partecipanti e che accompagnano i testi di analisi dei portfolii; in un *font* diverso da quello corrente, in particolare in *Courier*, sarà presentata ogni *representative reconstruction* relativa alle analisi dei blob. Infine se non diversamente segnato in nota, le citazioni

---

<sup>50</sup> Cfr. *ivi*, p. 145.

<sup>51</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

<sup>52</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

<sup>53</sup> Cfr. *ivi*, p. 146.

virgolettate senza indicazione dell'autore sono scritte dall'autore di ogni portfolio o provengono dalle audioregistrazioni dei commenti di questi, tratte dagli ultimi due incontri laboratoriali.

### 3.1 Avventurarsi insieme: condivisione in cammino per la formazione

*“Second star to the right, and straight on ‘till morning”*  
Captain James Tiberius Kirk – *Star Trek 6: the Undiscovered Country*

La proposta laboratoriale prevedeva, aiutati dalla metafora di una mappa senza nomi - da completare, nominare, tracciare, trasgredire - di esplorare i *territori* della formazione. In una esplorazione sul territorio il soggetto, nella materialità della sua corporeità, si muove in uno spazio, passa del tempo muovendosi in esso, in con-templazione, tessendo i sensi del suo procedere e sostare, rappresenta con simboli personalmente scelti ed elaborati i passi dell'esperienza nel e con il territorio. Amany è l'interprete di questa indagine che più di tutti aderisce alla metafora dell'esplorazione, raccontando lo spazio e il cammino della formazione, a partire dal cielo che, con le sue stelle, illumina la strada oltre il buio della notte, per volgersi con curiosità e coraggio ad affrontare il territorio in cui si imbatte.

Il portfolio di Amany, come altri che saranno trattati in seguito, non contiene un resoconto scritto, disegnato o prodotto in modi altri, dell'attraversamento di tutte le tappe dell'esperienza laboratoriale; tuttavia le tappe non trattate nel corso del laboratorio sono state affrontate dalla partecipante in un momento successivo rispetto al procedere scandito dal programma della proposta formativa, e, pur non avendo condiviso i contenuti della sua analisi e riflessione su tali tappe, Amany ha scelto di argomentare, nell'incontro posto a conclusione dell'attività di gruppo, la sua scelta di non affrontare, quando previsto, le quattro stanze e conseguentemente lo *storyboard*, attraverso questa considerazione:

“[...] ho detto: no troppo pesante, non ci riesco. E quindi ho fatto un punto della situazione su come avevo vissuto il laboratorio fino a quel momento però non mi sono addentrata nelle stanze. [...] [A]desso mi sono messa a farla [la tappa] e piano piano sta venendo fuori [...]. [H]o deciso di fare questo laboratorio e ho deciso di viverlo a pieno quindi non devo toglierla, anche perché io non la faccio perché mi crea delle difficoltà, invece sono difficoltà che devo superare. [...] [I]o la sto facendo adesso con calma e quindi la sto facendo per come è veramente.”

Il modo di Amany di procedere *nelle* stanze traduce non solo un suo modo di essere in relazione con il contesto esperienziale, ma, con questo stralcio di trascrizione, racconta anche del suo modo di considerare il percorso laboratoriale: per lei è davvero come un territorio da esplorare, mappa alla mano, guidati dalla curiosità e dalla volontà di non lasciare nulla di intentato, di inesplorato, di non affrontato.

Nell'esplorazione del suo portfolio, propongo, come primo testo, la mappa dei territori della formazione per la quale Amany ha scelto la metafora delle costellazioni per raccontare tali territori: una porzione di volta celeste che il suo sguardo intercetta nel cielo della sua storia di formazione.

Le costellazioni sono scelte dello sguardo, visioni di senso che l'occhio di colui che guarda il cielo di notte intesse: le singole stelle sono nodi della trama che lo sguardo infila, collegando,

connettendo in una figura chiusa delimitata da tali nodi, una sagoma ri-conosciuta dal soggetto che li guarda. E attraverso tale riconoscimento di simboli nel cielo della formazione, Amany conosce la visione dell'educazione che ha dato forma a quel cielo, guida per il suo cammino.

Cinque figure illuminano tale cammino; l'unica costellazione realmente esistente (o universalmente riconosciuta dall'astronomia) nel cielo di Amany è quella del **Grande Carro** che, per l'autrice, è simbolo denso che racconta della prima istanza educativa rintracciata; di esso dice: il Grande Carro "è la metafora della mia **famiglia**, presenza solida e costante [...] [,] sicurezza, sostegno e protezione. Dal Grande Carro si può risalire alla posizione della Stella Polare che rappresenta il mio benessere". La famiglia è, nell'esperienza di Amany, un'istanza dal *moto* (come quello apparente delle stelle nel cielo) duplice: stelle fisse e stabilmente posizionate nella costellazione, costellazione che guida il cammino grazie all'indicazione di un punto cardinale, che aiuta a posizionarsi e a muoversi. Una costellazione da cui partire e una stella per proseguire, che raccontano della possibilità di avventurarsi, nella tranquillità di referenti a cui volgersi.

La seconda costellazione è quella della **forcola** come "simbolo della strada." Per Amany il riferimento a tale simbolo, che nel codice Scout indica la necessità di saper decidere quale strada percorrere nella vita<sup>54</sup>, seconda istanza educativa che compone il suo cielo formativo, rappresenta non lo strumento attraverso cui muoversi ma, metonimicamente, il cammino per il quale viene impiegato. E in un'ulteriore trasformazione metonimica, il cammino è metafora della vita, un percorso tortuoso, "fatto di salite e di discese, di giorni di sole [...] pioggia, di panorami [...] e di buio ma che vale sempre la pena di essere vissuto pienamente."

La forcola è allora lo strumento che indica non solo la volontà di andare, ma anche il bisogno di essere attivo costruttore del percorso, responsabile della scelta di una delle due vie in presenza di un bivio, senza interrompere l'esplorazione.

Accompagna la volontà e la necessità rappresentata della forcola, la terza costellazione, quella della **mandorla**: questa composizione di stelle racconta "la forza che bisogna tirare fuori anche nei giorni più neri, [significa] non abbandonare mai, mantenere saldamente il territorio e essere luce per noi stessi e per gli altri." La mandorla, frutto del mandorlo è simbolo di forza, coraggio contro le *intemperie* della vita. Il mandorlo, da cui nasce, ha radici che "anche su terreni poco stabili si aggrappano per non soccombere [e] il suo fiore bianco è simbolo di speranza nel buio dell'inverno." La metafora della coppia buio-luce accompagna trasversalmente il cielo della formazione di Amany finora presentato: due facce dello stesso cielo, buio e luce, che l'autrice qualifica come complementari, l'una condizione che precede l'altra nell'orizzonte del cammino del soggetto.

Così il mandorlo fiorisce nel buio che precede il risveglio e il ritorno alla luce rappresentato dalla primavera, con il suo fiore che irrompe, bianco, e che si staglia come una stella nell'oscurità delle giornate dell'inverno.

Le ultime due costellazioni che accompagnano il cammino di formazione di Amany nel buio della notte stellata, sono quelle della **mano** e quella delle **due persone**. Con tali composizioni siderali l'autrice rappresenta, di nuovo metonimicamente, la dimensione relazionale della sua esperienza biografica di formazione: contesto in cui colloca, da un lato, la memoria degli **incontri** che hanno accompagnato e accompagnano la sua esplorazione, e dall'altro, la tensione reciproca, il *tendere verso* bidirezionale, che ha rintracciato nelle occasioni di incontro con l'altro che l'esperienza di **volontariato** le ha offerto e offre.

---

<sup>54</sup> <http://it.scoutwiki.org/Forcola>

La costellazione della mano rappresenta il gesto di relazione con l'altro: "è la mano che io tendo verso gli altri e che allo stesso modo le persone con cui mi metto in relazione tendono verso di me." Prosegue poi Amany definendo il contesto formale in cui ha sperimentato questa tensione relazionale: il volontariato, che al volontario (ruolo da lei sperimentato) "permette di guardare il mondo con occhi diversi e di vedere i propri problemi con meno intensità."

La relazione con l'altro, intesa in senso più inclusivo e ampio, che ricomprende anche quella sperimentata nell'esperienza di volontariato, pur riconoscendo le dovute specificità e distinzioni che qualificano tale esperienza, è rappresentata dall'ultima costellazione, detta "delle due persone". Queste due figure si abbracciano nel cielo di Amany e rappresentano tutti gli incontri della vita dell'autrice che, indipendentemente dalla cui qualità, positiva o negativa, costruttiva o distruttiva, o in ragione di essa, hanno contribuito a costruire la persona che Amany chiama "quella che sono".

La mappa dei territori della formazione quindi, si è detto già sopra, è la mappa del cielo che racconta e orienta il cammino di formazione per e di Amany; l'autrice, attraverso la metafora delle costellazioni, si offre la possibilità di "scoprire nuove forme e costellazioni [appunto] dalle quali ricavare nuove poetiche e personali mitologie."<sup>55</sup> Come nota Dallari, costruire figure nel cielo connettendo stelle in figure inedite è come unire i puntini numerati delle riviste di enigmistica, ma, nel caso delle costellazioni di Amany vuole dire ignorare la sequenza numerata per frugare "nell'indeterminatezza e nel mistero della loro apparizione [in cui] ciascuno può trovare la sua forma, il suo disegno, una nuova costellazione alla quale attribuire un nome, un legame, un racconto."<sup>56</sup>

La mappa illustrata finora si accompagna a quella cronografica; sottolinea Amany, queste si sostengono a vicenda e si complementano, costruendo un senso integrato: la mappa cronografica è una sorta di pentagramma in cui Amany ha scelto di ripercorrere l'intero arco cronologico della sua esistenza attraverso una rappresentazione di linee parallele di colori differenti che corrispondono a persone, gruppi, esperienze relazionali, eventi e contesti formativi ed educativi che, a partire dall'indicazione della data della sua nascita, intramano una sinfonia biografica che trova corrispondenze nel cielo della formazione, duettando con le costellazioni scelte e disegnate dallo sguardo di Amany stessa. Nella mappa cronografica si trovano infatti i membri della sua famiglia, indicazioni di vicende positive e negative che hanno coinvolto le persone significative per l'autrice, il riferimento alle diverse attività di gruppo e di socializzazione che Amany ha svolto e svolge (come l'esperienza scout e le attività di volontariato in comunità); una nuova traccia appare in questa mappa, che in quella dei territori della formazione non appare, ed è la linea dedicata alla formazione e all'istruzione istituzionale nei diversi gradi di scolarizzazione (ripartita in quattro "battute" – per rimanere nella metafora del pentagramma – ovvero asilo nido, scuola materna ed elementare, scuola media e superiore, infine università: la divisione quindi non è per classi, ma sembrerebbe legata alle fasce d'età<sup>57</sup>, ovvero 0-3 anni, 3-10 anni, 11-18 anni e dai 19 anni fino al presente (essendo Amany una studentessa che ha percorso linearmente e senza deviazioni il percorso d'istruzione previsto dall'ordinamento scolastico italiano). La presenza della linea della

---

<sup>55</sup> M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento, 2012, p. 61.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> Tali suddivisioni sembrano alludere a stadi di sviluppo di competenze: di base, elementari, medie e universitarie/(universali?). Pur non ricalcando gli stadi dello sviluppo della teoria di Jean Piaget, per certi versi appaiono ripartizioni coerenti con una teoria dello sviluppo cognitivo che riorganizzerebbe anche il sistema scolastico nella prospettiva biografica di Amany; un'altra lettura, peraltro poi confermata dalla stessa Amany, è quella di una ripartizione per coloritura emotiva che ha caratterizzato le diverse fasce di età degli anni di formazione scolastica.

“scuola” è dovuta a due motivi: da un lato, la richiesta del compito prevedeva di non escludere alcuna attività dalla rappresentazione e dall’altro perché rappresenta la linea che copre la maggior parte dell’esistenza dell’autrice e quindi si comporta da sottofondo educativo, *background*, alla sua formazione.

Dalla terra, dal territorio (*ground*, in inglese) della sua formazione, fino alle stelle, orizzonte del suo sguardo e guida nel cammino, Amany racconta di esperienze di esplorazione, quasi di iniziazione, in cui dal buio della notte il soggetto deve trovare il modo di affrontare lo scorrere del tempo e le prove che incontra sul suo percorso, guidato dalla luce delle stelle fino al sorgere del sole, che lo scopre trasformato nell’incontro e dall’incontro con l’altro.

Le due mappe affrontate finora ci accompagnano, guidano ad una nuova tappa dell’esplorazione di Amany, che pur precedente cronologicamente nell’esperienza laboratoriale, viene presentata ora in quanto capace di darsi come versi per la melodia tratteggiata dalle mappe. Nel paragrafo successivo verranno infatti trattati i temi che si connettono a quelli raccontati dalle mappe – temi del rito, del dono e della relazione - attraverso le rappresentazioni iconografiche scelte da Amany per mettere in luce alcuni aspetti fondanti dell’esperienza formativa dal suo punto di vista (anche biograficamente connotato e inteso).

### 3.1.1 Formazione come “reciprocamento”: rito, dono, relazione come mezzo e fine dell’educazione.

*“Everybody smiles back at you  
as soon as your eyes cross their eyes  
but something has to happen first  
I know winter has to come before it blossoms”  
Elisa - Broken*

Riprendendo la tematica dell’esplorazione, metafora del percorso, e dell’approccio ad esso, adottata da Amany, vengono presentate le immagini della formazione da lei scelte, a partire dalla prima, quella che ritrae Mowgli, protagonista de “Il libro della giungla” che, nell’adattamento cinematografico Disney<sup>58</sup>, in una sequenza narrativa galleggia su un corso d’acqua stando seduto sul ventre dell’orso parlante Baloo. Amany intitola questa immagine “Avventura, buttarsi nell’ignoto” e fa esplicito riferimento alla sua esperienza scout iniziata ad otto anni. Mowgli è metafora della postura “epistemologica” scout, ovvero quella che invita ad “avere il coraggio di avventurarsi nel mondo anche quando non tutto ci è noto.” Nella visione di Amany l’esplorazione del mondo è “possibilità di arricchimento e crescita continua.” E aggiunge che questa “non avviene mai in solitudine ma sempre con accanto figure di sostegno e cura.”

Rispetto a questa prima immagine è interessante che la versione cinematografica de “Il libro della giungla” di Rudyard Kipling sia metafora dell’esperienza di scoutismo di Amany perché la terminologia del metodo e delle prassi scout deriva proprio dall’ambiente fantastico raccontato nel romanzo del premio Nobel britannico<sup>59</sup>. Che ne sia a conoscenza o meno, con questa immagine Amany vuole mettere in luce l’aspetto di coraggio, di possibilità dell’avventura, accompagnati da figure di riferimento che hanno cura del soggetto e del percorso (guide, come nel linguaggio

---

<sup>58</sup> W. Reitherman, *Il libro della giungla*, (tit. or. *The Jungle Book*), Walt Disney Productions, Usa, 1967.

<sup>59</sup> Cfr. [http://it.wikipedia.org/wiki/Terminologia\\_scout](http://it.wikipedia.org/wiki/Terminologia_scout)

scout?). Così come è “coraggioso” il fiore del mandorlo a fiorire in un clima ostile come quello invernale, o come si richiede coraggio per affrontare le prove rituali dello scoutismo.

Come conferma una ex capo guida scout, Anna Perale,

“La grande metafora dell'avventura, dell'esplorazione e della frontiera rappresenta la prospettiva di senso e suggerisce trame di gioco e d'esperienza dell'avventura stessa. Partecipare alla vita scout è andare a giocare al Bosco, alla Giungla, agli Esploratori, ai Pionieri, agli eroi della frontiera, che accettano le sfide e si mettono alla prova.”<sup>60</sup>

L'esperienza scout è avventurarsi: è avventura, non solo “come fisicità e come materialità, comunque in essa essenziali. L'avventura è un dispositivo pedagogico”<sup>61</sup> “in quanto esperienza formativa [...] e procedura metodologica, come obiettivo formativo e come contenuto esperienziale, come campo relazionale e come verifica delle proprie capacità.”<sup>62</sup> Afferma Massa, a proposito dell'esperienza scout, riprendendo il pensiero di Baden-Powell che “lo ‘spirito’ dello scautismo [...] [è] lo spirito di avventura [...] [in cui] tutto il significato iniziatico e pedagogico del viaggio è colto appieno e realizzato concretamente.”<sup>63</sup> E l'esplorazione dei territori della formazione, da parte di Amany, si esprime nelle azioni di incamminarsi e di essere sulla strada; l'articolazione metodologica dello scoutismo incarna questa prospettiva che consente di affrontare e sperimentare un attraversamento: la visione dell'educazione come avventura permette il dialogo e la reciproca informazione tra educazione e vita:

“l'avventura come dispositivo pedagogico [cioè] consente di attuare [questo passaggio] in entrambi i sensi; pur dovendo permettere che l'avventura [...] venga tenuta costantemente sotto controllo, oltre che finalizzata a certi esiti formativi”<sup>64</sup>

così come accade nell'ottica teorico-prassica sulla quale si fonda lo scoutismo, che Amany sperimenta nella sua storia di vita.

L'esperienza scout è giocare a... Come detto anche nel capitolo precedente, giocare è azione simbolicamente densa e complessa, fatta di regole (del gioco), che coinvolge attori, che necessita di contesti specifici, ecc. L'educazione proposta dal pensiero e dalla prassi scout fa della dimensione del gioco la metafora della formazione del soggetto. Il gioco può essere definito come “tipo speciale di azione o come aspetto speciale del comportamento”<sup>65</sup> non soggetto alle stesse valutazioni, considerazioni e significazioni destinate ad altre azioni, soggette a diversi gradi di strutturazione, oltre che differente per finalità e scopi dell'azione stessa; la definizione poco sopra citata però è quella riservata dalle scienze sociali ed antropologiche per il termine “rito”.

"La principale differenza tra le modalità dell'azione di tipo tecnico-pratico e quelle 'magico-religiose' risiede fundamentalmente nella presenza o nell'assenza di un

---

<sup>60</sup> Dall'intervento di Anna Perale all'incontro delle Pattuglie Nazionali del febbraio 2002, <http://deltadelpo1.altervista.org/Intervento%20-%20Anna%20Perale.htm>

<sup>61</sup> R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987, p. 74.

<sup>62</sup> *Ivi*, pp. 75-6.

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>65</sup> [http://www.treccani.it/enciclopedia/riti\\_%28Enciclopedia\\_delle\\_scienze\\_sociali%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/riti_%28Enciclopedia_delle_scienze_sociali%29/)



elemento simbolico istituzionalizzato [...] Ciò significa che l'intera procedura, o rito, ha una componente essenzialmente espressiva, a prescindere dalla sua efficacia strumentale"<sup>66</sup>.

E nella prassi educativa scout la dimensione rituale dell'azione che allude, mima, "gioca a", è componente (di metodo e di linguaggio) fondamentale dell'universo simbolico attraverso cui si costituisce l'esperienza formativa:

"[I] riti scout, che si svolgono secondo modalità codificate da precise, riconosciute regole ufficiali associative e/o da tradizioni di Gruppo, [...] segnano momenti particolarmente significativi della vita collettiva e dell'avventura del singolo nella comunità scout."<sup>67</sup>

Come il gioco, il rito si fonda sulla dimensione finzionale e simbolica della procedura che si attua, e che diventa metafora (intesa come atto di simbolizzazione), che convoca l'individuo alla significazione del rito stesso. Il rito diventa allora possibilità di scoperta e di apprendimento di una modalità di relazione con la comunità, con l'altro da sé, e con il gesto rituale, che è comunicativamente eterodiretto, indica l'intenzione di posizionarsi nel contesto, nella relazione, di segnalare una specifica (volontà di) appartenenza a un gruppo (di cui si conoscono gesti, convenzioni, riti) e, infine, l'intenzione di rinforzare la ritualizzazione del gesto attraverso la sua riproduzione volta al consolidamento del valore convenzionale, che connette gesto e significato ad esso assegnato. In sintesi: posizionarsi, appartenere, condividere, riconoscere e riconoscersi, grazie al rito come modo di apprendere (un) senso. Come suggerisce l'analisi etimologica del termine offerta da Anna Perale, il rito è un

"gioco-azione che trasmette-costruisce un senso attraverso l'ordine dei fatti e dei gesti vissuti dai protagonisti. I riti appartengono e definiscono la quotidianità della vita scout, ci accompagnano costantemente, anche se non sempre siamo consapevoli di agire, appunto, ritualmente."<sup>68</sup>

E proprio di un rito parla Amany quando racconta, attraverso l'immagine del Piccolo Principe (dell'omonimo romanzo<sup>69</sup>) che si accompagna alla volpe, che da qualche anno la lettura, con cadenza annuale, di questo racconto, le consente di leggerlo "con occhi diversi [...] [trovando] significati e insegnamenti nuovi." Ciò spiega perché tale immagine sia per lei metafora di **curiosità**, **osservazione** e **scoperta**: la lettura ritualizzata de "Il piccolo principe" le ha mostrato la possibilità di "affacciarsi sul mondo con curiosità [e di] osservare ciò che ci circonda con sguardo sempre nuovo e scoprire significati prima sconosciuti."

Allo stesso tempo, il romanzo di cui parla Amany mostra il rito attraverso il dialogo tra la volpe e il protagonista, che viene riportato di seguito come testo che accompagna l'immagine scelta e la trasversalità della dimensione rituale come prassi educante nell'esperienza di formazione raccontata da Amany

---

<sup>66</sup> J. Beattie, *Uomini diversi da noi. Lineamenti di antropologia sociale*, Laterza, Roma-Bari, 1993, p. 202.

<sup>67</sup> [http://www.treccani.it/enciclopedia/riti\\_%28Enciclopedia\\_delle\\_scienze\\_sociali%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/riti_%28Enciclopedia_delle_scienze_sociali%29/)

<sup>68</sup> <http://deltadelpo1.altervista.org/Intervento%20-%20Anna%20Perale.htm>

<sup>69</sup> A. De Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*, Tascabili Bompiani, Milano, 2000.

“Sarebbe stato meglio ritornare alla stessa ora”, disse la volpe.

“Se tu vieni, per esempio, tutti i pomeriggi alle quattro, dalle tre io comincerò ad essere felice. Col passare dell'ora aumenterà la mia felicità. Quando saranno le quattro, incomincerò ad agitarmi e ad inquietarmi; scoprirò il prezzo della felicità! Ma se tu vieni non si sa quando, io non saprò mai a che ora prepararmi il cuore... Ci vogliono i riti”.

“Che cos'è un rito?” disse il piccolo principe.

“Anche questa è una cosa da tempo dimenticata”, disse la volpe. “È quello che fa un giorno diverso dagli altri giorni, un'ora dalle altre ore. C'è un rito, per esempio, presso i miei cacciatori. Il giovedì ballano con le ragazze del villaggio. Allora il giovedì è un giorno meraviglioso! Io mi spingo sino alla vigna. Se i cacciatori ballassero in un giorno qualsiasi, i giorni si assomiglierebbero tutti, e non avrei mai vacanza”.<sup>70</sup>

Come indicato dalla volpe, il rito, nella sua procedura convenzionale (e nell'arbitrarietà della scelta dell'orario) segna, traccia l'esistenza di un legame di senso a cui rimanda tramite il gesto – nel suo caso - dell'attesa, delle quattro del pomeriggio o del giovedì, che scandisce il suo tempo e lo significa: “attesa” significa infatti sia “aspettare”, sia “aspettare/si che” sia, infine, “tendere verso”. Così Amany, ritornando al piccolo principe, ri-legendone la storia, stabilisce un rito, che scandisce il suo tempo (lo legge “una volta all'anno”) e che, nel gesto della ri-lettura, parla della sua concezione di relazione come “**incontro** che trasforma”, come “attesa” di un ri-trovamento, come “tensione” dello sguardo, mossi dalla **curiosità** e dal desiderio di **scoperta** di una relazione che si rinnova di anno in anno.

Nell'ottica del rito, allora, può acquistare un senso nuovo l'inclusione della linea dell'istruzione scolastica all'interno della mappa cronografica di Amany: la comunità in cui è inserita l'autrice, ovvero la società di cui è membro, ha precise regole, percorsi di formazione, di iniziazione alle diverse età dell'individuo, scandite, in ambito scolastico, da riti di passaggio, quali prove ed esami finali per il conseguimento di titoli che certificano idoneità, ruoli e posizioni sociali. Il rito non è allora solo gesto, contenuto da apprendere, ma anche mezzo per appartenere, per qualificarsi nell'interazione nel proprio contesto e con l'altro. In questo senso, a partire dalle figure di cura primarie (di norma i genitori o analoghi *caregiver*) fino all'ultima istanza in ordine di tempo che si occupa di “offrire le chiavi di accesso e di uso dei codici, delle abitudini, dei riti che caratterizzano la cultura del gruppo d'appartenenza ai membri più giovani che ancora ne sono privi”<sup>71</sup>, ossia la scuola, il rito si fa metodo, prassi educante per la formazione di nuovi giovani attori e interpreti di una cultura, della quale il fare rituale sostiene la condivisione delle regole, dei simboli, dei valori. Qual è dunque lo spazio di scelta, di decisione autonoma per il soggetto, se la sua formazione nasce dall'interazione con figure che propongono il rito come chiave di accesso alla cultura e quindi come possibilità di essere in relazione?

Amany risponde a questa domanda, forse provocatoria, con la sua esperienza personale: al sistema fortemente caratterizzato, retoricamente o almeno ad una prima impressione, dall'istanza del potere e della organizzazione gerarchica, come quello che contraddistingue lo scoutismo (ma ciò vale altrettanto per altre istanze educative, quali la famiglia o la scuola, per esempio), affianca l'esperienza di volontariato, che definisce come attività “che serve più al volontario”; Dallari in

---

<sup>70</sup> *Ibidem*.

<sup>71</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 158.

proposito ricorda che per “molti giovani le attività di volontariato sono un modo di iniziare a caratterizzare il loro processo di socializzazione extra-familiare e le prime esperienze di autonomia sociale.”<sup>72</sup> La scelta di svolgere attività di volontariato esprime (almeno) due esigenze: da un lato, mostra una volontà di azione e di scelta, “dunque un modo di caratterizzare e dare stile proprio a quei momenti della [...] vita che sono esenti dagli obblighi e dai percorsi imposti dal mondo degli adulti, com’è per l’esperienza scolastica”<sup>73</sup>, esigenza questa che, come sottolineato anche da Amany, fa dire che “l’obbligo ti porta a fare [...] per rispettare delle aspettative”; mentre senza obbligo, l’autrice dice che diventa possibile scegliere se e come affrontare un evento, come posizionarsi rispetto ad esso e in relazione a ciò che si incontra. Dall’altro lato, agire non obbligati, ma per desiderio, per volontà, significa rispondere secondo l’organizzazione della propria immagine identitaria che, secondo Caillé e Godbut<sup>74</sup>, include “il requisito del donare”<sup>75</sup> come gesto archetipale nel quale all’individuo “piace riconoscere e riconoscersi.”<sup>76</sup> Questo sarebbe il fondamento della capacità di dono,

“condizione per una buona strutturazione della stima di sé e [...] requisito che rende i soggetti degni di una relazione intersoggettiva rassicurante e appagante. Lo *status* identitario del donatore sembra dunque essere qualcosa di cui un soggetto che sta sviluppando normali esistenze di relazione e considera gratificante la relazione con gli altri e con il mondo ha bisogno per strutturare una soddisfacente immagine di sé.”<sup>77</sup>

Il dono è gesto di relazione, di tensione verso l’altro; atto del donarsi, gesto della mano che si tende verso gli altri, metafora del volontariato per Amany, che ha il suo valore formativo nel gesto di donazione e non nell’oggetto donato. La scelta del volontariato ha valore di ricongiungimento con l’altro nell’esperienza di Amany, ma soprattutto di atto di scambio tra (almeno) due soggetti che possono, attraverso tale azione, dare avvio a quello che ho definito nel titolo di questo paragrafo “reciprocamento” ovvero “formazione al linguaggio del dono”, alla relazione come scambio tra individui. “Reciprocamento” che consente

“al dono di circolare [...], avendo quel che si potrebbe chiamare un valore di legame [...]. [Ciò consente] al dono stesso di esprimere qualcosa e dunque di essere a sua volta un linguaggio. [...] [, i] linguaggio dell’amore. [...] Il movente del dono, la passione pura e semplice di donare e di ricevere in cambio, si basa semplicemente sul bisogno di amare e di essere amato [perché] [l]’uomo è in primo luogo un essere di relazione”<sup>78</sup>.

L’uomo è un essere di relazione: per Amany, un aspetto dell’essere in una dimensione di “reciprocamento” è rappresentato dal rito, dal dono e dall’interazione che reciprocamente dà forma all’altro e a se stessi in relazione con quest’ultimo. Per rappresentare ciò, Amany sceglie

---

<sup>72</sup> Ivi, pp. 166-7.

<sup>73</sup> Ivi, p. 167.

<sup>74</sup> Cfr. A. Caillé, J. T. Godbout, *Lo spirito del dono*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1993.

<sup>75</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 166.

<sup>76</sup> Ivi, p. 167.

<sup>77</sup> *Ibidem*.

<sup>78</sup> A. Caillé, J. T. Godbut, *op. cit.*, p. 30.

l'immagine della creta che viene modellata sul tornio da due mani, dandole il titolo "Mi plasmi, mi riplasma" sottolineando che il gesto di modellamento non è unidirezionale, ma innesco di una relazione la cui qualità dipende dalla posizione che in essa si sceglie di assumere. E questa metafora del modellamento della creta racconta la formazione "come capacità di non bloccarsi nella forma che ci danno gli altri [...] [per accogliere questo gesto] come un punto di svolta da cui partire per riplasmarsi e essere ciò che siamo veramente." Segnala poi Amany una cautela che guida il suo modo di essere nella relazione e il gesto formativo di "reciprocamento": "bisogna stare attenti a non diventare a nostra volta plasmatori nella relazione con l'altro"; l'autrice dice a se stessa, come monito e come attuale e futura memoria per la pratica professionale, che il gesto del formare, del dare forma, è gesto di dono, ma che allo stesso tempo nasconde e comporta anche il rischio della immobilizzazione come esito deteriore della ritualizzazione, a meno che non sia intriso di reciprocità e di desiderio di formazione nello e allo scambio.

Questi temi, metafore della visione dell'educazione nella concezione della formazione raccontata dall'autrice, si ritrovano nella narrazione audiovisiva che Amany ha montato per il suo racconto in formato blob, arricchite di nuove sfumature e declinazioni che mettono in immagini, portano a condi-visione le prassi educative, i ruoli delle figure in esse coinvolte e il posizionamento che queste assumono nella dinamica relazionale del dono e del reciprocamento che l'autrice racconta come luogo, fine e mezzo educativo del fare formazione.

### 3.1.2 L'essenziale è *visibile* agli occhi

Il presente paragrafo strizza l'occhio alla rivelazione che la volpe fa al piccolo principe: lei gli dice che l'essenziale è invisibile agli occhi, perché non si vede bene che con il cuore. Amany afferma che la costruzione del suo blob è un processo che non riesce a ripercorrere e scomporre in fasi rintracciabili; il suo testo finale audiovisivo, la sua narrazione della formazione in formato "poli-filmico" è piuttosto il suo tentativo di tradurre, transcodificare<sup>79</sup>, adattare le metafore delle immagini e della mappa in immagini in movimento tratte da narrazioni cinematografiche, per raccontare "i concetti difficilmente rappresentabili e spiegabili che [ha] in testa." Ed è essenzialmente questo il gesto poetico della costruzione di sapere e di conoscenza che Amany mostra: non può che raccontare la formazione attraverso il gesto di farne un dono da condi-vedere al di là del contenuto originario dei diversi film, per dare forma a un testo<sup>80</sup>, che assurga allo stato di simbolicità, oltre la dimensione di fenomeno visivo, per divenire racconto visuale e narrazione che suggerisce, "non spiega le cose, [...] ma le presenta, le sfiora e ne dilata la visibilità in direzione simbolica e metaforica."<sup>81</sup> Il racconto di Amany è un dono di condi-visione, un "sapere-dono [che] è sapere poetico"<sup>82</sup> perché è una conoscenza che ha costruito con il gesto del dare forma, del mettere insieme, nel fare; un sapere che si manifesta, che è visibile, quando è opera che viene mostrata e condi-vis(t)a. Per gli occhi dei presenti, *in primis* quelli di Amany che, con il gesto del montaggio, fa opera poetica di costruzione e di donazione di senso all'esperienza di formazione, che racconta attraverso le metafore di sequenze filmiche da lei scelte.

---

<sup>79</sup> Cfr. M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 223 e seguenti.

<sup>80</sup> Cfr. *ivi*, p. 169.

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 168.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

Per dare risalto alla dimensione di condi-visione e alla presenza dei com-partecipanti al laboratorio, nel caso dell'analisi del blob di Amany presento in apertura la *representative reconstruction* con la quale poi dialogherà il testo di accompagnamento al blob scritto dall'autrice.

In questo blob Amany parla dell'essere in relazione, parla di apprendimento, di cura; e lo fa attraverso i modi dell'essere in relazione con gli altri.

Amany parla inoltre di sentimenti e di stati dell'anima, come guida per andare oltre, rappresentati dalla metafora delle ali che la gabbianella Fortunata (protagonista de "La gabbianella e il gatto"<sup>83</sup>) può e deve imparare a spalancare per spiccare il suo primo volo. Ali che la gabbianella teme di usare, che non sa usare, ma al cui utilizzo è iniziata dal gatto Zorba che le fa da figura di cura, da maestro, da guida. Gatto e gabbianella che sono fisicamente diversi, appartengono a due specie differenti, ma che nella relazione che intrecciano scoprono il valore della diversità, di una diversità da amare. Amany racconta di un gatto volante, ovvero della gabbianella, che viene aiutata a diventare se stessa, attraverso l'avvicinamento e l'accettazione della diversità dal gruppo.

Il tema dell'amore e della cura, al di là della paura e della delusione viene raccontato mediante la relazione tra l'adulto protagonista di "Martian Child - Un bambino da salvare"<sup>84</sup>) e il bambino che sta per adottare, che ha vissuto la paura, l'abbandono, la solitudine, e che, con questo nuovo genitore, riesce ad affrontare insieme, un modo che genera possibilità creative e possibilità di apprendimento per tutti coloro che sono coinvolti nella relazione: imparare a fidarsi per il bambino significa poter comunicare con l'adulto, ma vuol dire soprattutto imparare a diventare figlio di un uomo che impara a diventare padre. In una scena scelta da Amany il bambino danza da solo in un soggiorno dell'appartamento che condivide con il nuovo genitore e, dopo che quest'ultimo si è unito a lui in una coreografia, e dopo che il bambino ha mostrato i passi al neo-padre, il bambino "marziano" conclude il ballo con le parole "Nice talk" come a dire che la comunicazione, i legami, si costruiscono anche oltre le parole, qui, anche ballando insieme, attraverso cioè quei mezzi che sono più adatti alla situazione e a ciascuno di noi.

Questo rinforza l'importanza data alla dimensione dell'essere "insieme". Insieme come Zorba e Fortunata, come padre e figlio che si adottano a vicenda: storie di famiglie non ordinarie, in cui ogni membro è rispettato, ha un valore e parte attiva in un processo di co-costruzione delle conoscenze e delle possibilità di apprendimento nell'insieme, come condivisione dell'esperienza. Al bambino, umano o animale, è riconosciuto un potere quindi, un potenziale di azione: la gabbianella consente ai gatti di sognare di volare, giacché lei è un gatto volante; il bambino "venuto da Marte" spinge il genitore a imparare la sua lingua, a cercare un modo per avvicinarsi, imparare (dal)la diversità. Imparare a

---

<sup>83</sup> E. d'Alò, *La gabbianella e il gatto*, Lanterna Magica, Italia, 1998.

<sup>84</sup> M. Meyjes, *Martian Child - Un bambino da amare*, (tit. or. *Martian Child*), New Line Cinema, Usa, 2007.

condividere e ad amare. Imparare (dal)la diversità significa anche "modo diverso di vedere le cose", possibilità di guardare oltre, come accade al futuro medico Patch Adams nell'omonimo film<sup>85</sup> che riesce a vedere oltre, anche se si tratta di vedere oltre le proprie dita, su invito di un suo compagno di ospedale psichiatrico, che gli insegna a vedere diversamente e a riuscire ad ammirarsi per le proprie differenze perché è grazie a queste che ci si può incontrare ed è possibile creare e lavorare insieme. Così ci dice anche la sequenza tratta da "Salvatore - questa è la vita"<sup>86</sup> in cui il maestro di scuola elementare Marco si reca a casa del suo alunno Salvatore poiché quest'ultimo non ha possibilità di frequentare la scuola. E se da un lato l'insegnante lo aiuta a svolgere alcune operazioni aritmetiche, è quando propone all'alunno dei quesiti che parlano la sua lingua, diversi dal canone scolastico, che Salvatore risponde prontamente, mostrando la sua formazione alla matematica diversa, ma esistente. Questa scena racconta dell'importanza di saper vedere nelle differenze, nelle diversità, per poter instaurare un rapporto, una relazione autentica, in cui la direzione dell'apprendere sia bidirezionale: infatti il maestro Marco chiede a Salvatore di insegnargli a intrecciare le piante di pomodori, per poterlo aiutare a svolgere le mansioni che gli sono assegnate per aiutare economicamente la propria famiglia; Amany dice così che è possibile agire insieme ed aiutarsi; di nuovo come racconta la scena finale della gabbianella, che nonostante la paura, usa le ali per avanzare oltre, strumento di cui il gatto la dota per aiutarla, pur nella loro costitutiva diversità, per poter volare insieme.

Il racconto di Amany racconta la formazione nei suoi elementi cardine, canonici: su tutti la relazione. La sua narrazione non si riferisce mai direttamente alla formazione, è piuttosto una melodia che richiama e ricorda qualcosa di infinitamente saggio e di infinitamente tenero, che invoglia al sorriso. Racconta la positività e l'ottimismo come strumenti potenti per i fini della formazione in termini di crescita e miglioramento di sé. Amany mostra la formazione nel suo significato più puro, più essenziale, focalizzandosi su quanto di bello e positivo può nascere anche dal dolore, dalla paura, se ci si fa guidare dal coraggio e dalla forza di non arrendersi.

Amany afferma che nella sua narrazione poli-filmica vi è un intreccio difficilmente scindibile tra esperienza formativa ed esperienza autobiografica, così come aveva segnalato il legame dialogico e di complementazione tra la mappa dei territori della formazione e quella cronografica. Vi è quindi una continuità e una coerenza epistemologica tra le tappe dell'esplorazione, che si traduce in una narrazione che racconta alcune forme di relazioni come occasioni educative che, insieme, sul pentagramma – come una melodia, dicono i suoi compagni di laboratorio – audiovisivo racconta per immagini le metafore della formazione. Mediante l'addestramento marziale di Mulan, nel film omonimo<sup>87</sup>, la montautrice racconta la quotidianità che offre momenti positivi e insidie, che in ogni

---

<sup>85</sup> T. Shadyac, *Patch Adams*, (id.), Universal Pictures, Usa, 2008.

<sup>86</sup> G. P. Cugno, *Salvatore - questa è la vita*, Buena Vista International, Italia, 2006.

<sup>87</sup> T. Bancroft, B. Cook, *Mulan*, (id.), Walt Disney Pictures, Usa, 1998.

caso “aiuta a crescere”; mostra che “la foresta è calma ma nasconde in sé mille e più minacce”<sup>88</sup> e racconta, attraverso la metafora della formazione quotidiana, “il cammino che ci permette di diventare ‘degli uomini pronti a tutto’”<sup>89</sup>.

Il modo di guardare con occhi nuovi e diversi, rappresentato dalla sequenza tratta dal film “Patch Adams”, colto nella stessa anche dagli altri partecipanti al laboratorio, è metafora dell’esperienza di volontariato per Amany che offre questo insegnamento: “Vedi il mondo intero come nuovo ogni giorno”. Il volontariato invita ad entrare “in una realtà che non ci pone al centro dell’attenzione, [che] alleggerisce il peso dei nostri problemi e ci insegna a ‘guardare’”. Come il sorriso che provoca nei fruitori della sua narrazione poli-filmica, il volontariato è occasione di dono reciproco, in cui al dono della relazione si risponde con il dono del sorriso.

Il tema dello scambio e del reciprocamento viene inoltre rappresentato e ribadito dal rapporto di “scambio reciproco, [in cui] io dono a te e a mia volta da te ricevo” che Amany metaforizza attraverso la relazione tra allievo e maestro nella terza sequenza del suo blob.

Modi e stati dell’essere in relazione sono i temi che Amany esplicita nel suo blob: da un lato racconta dell’amore, in tutte le sue declinazioni, “dal più ‘banale’ al più profondo, quello che [...] fa ridere e [...] piangere. L’amore che [...] fa battere il cuore e che regala sorrisi inaspettati” attraverso la tormentata e adolescenziale storia d’amore dei protagonisti del film “Juno”<sup>90</sup>; narra l’amicizia che “c’è nella ‘buona e nella cattiva sorte’”, come un legame di cui altri possono essere testimoni e di cui sottolinea l’indissolubilità grazie al gruppo di amiche che cantano insieme, protagoniste del film “Sex and the City 2”<sup>91</sup>.

Quelli di Amany sono linguaggi altri rispetto alla comunicazione verbale, che raccontano i possibili diversi modi di essere in relazione: intrecciare (pomodori), giocare a pallacanestro, cantare al *karaoke*, danzare; i diversi modi dell’apprendere: addestrare, scambiare, affrontare le paure, fidarsi. In altre parole la formazione si realizza, nell’esperienza di Amany nell’agire insieme, declinato in almeno due dimensioni; dal minimo della coppia fino al gruppo, la formazione è condivisione di cammino, esperienze e sentimenti. Un padre che rassicura il figlio che racconta del bisogno di sicurezza e di affidabilità che il soggetto cerca nell’altro da sé (come in “Martian Child” per Amany), al genitore che sprona il figlio a credere in se stesso e a perseguire i suoi sogni nonostante la paura del fallimento, senza dubitare delle proprie possibilità (come ne “La ricerca della felicità”<sup>92</sup> in cui il padre incoraggia il figlio a difendere i suoi sogni dicendogli “Se hai un sogno tu lo devi proteggere” e “Se vuoi qualcosa vai e inseguila”) e nonostante l’impotenza che talvolta si sperimenta nella vita, quando si affaccia la morte e la malattia sul proprio cammino. Secondo Amany la possibilità e il potere della comunicazione, delle parole, del con-essere sono il modo attraverso cui è possibile ricercare “la speranza e il rinforzo della speranza, [...] il non cedere alla realtà che fa paura e sovrasta, la realtà che fa male ma che non siamo in grado di affrontare” da soli. Infine, la famiglia: prima costellazione del cielo della formazione, ultima immagine del blob. Il gruppo familiare de “La gabbianella e il gatto” composto di una gabbianella appunto, gatti e un giovane umano, è la metafora del punto di riferimento dell’autrice. Punto da cui si parte, a cui si guarda, a cui si può tornare. “La gabbianella [che] sostenuta dalla sua famiglia impara a volare, lascia il ‘nido’ per andare a creare il suo ‘nido’ e insegnare ai suoi figli a volare.” È metafora di un

---

<sup>88</sup> Dalla colonna sonora del film *Mulan*, verso tratto dalla canzone “Farò di te un uomo”.

<sup>89</sup> *Ibidem*.

<sup>90</sup> J. Reitman, *Juno*, (*id.*), Fox Searchlight Pictures, Usa, 2007.

<sup>91</sup> M. P. King, *Sex and the City 2*, (*id.*), Village Roadshow Pictures, HBO, New Line Cinema, Usa, 2010.

<sup>92</sup> G. Muccino, *La ricerca della felicità*, (tit. or. *The Pursuit of Happiness*), Columbia Pictures, Usa, 2006.

modello di organizzazione della cura, che racconta dell'attuale e desiderata famiglia dell'autrice, e della possibilità che questo gruppo sia fonte di sicurezza, di fiducia, di innesco per sperimentarsi nella tranquillità di "poter contare sempre su chi [...] ha cercato di dar[e] gli strumenti adatti ad affrontare il mondo."

Il titolo che la visione di questa narrazione mi ha suggerito è stato "Puoi, perché sei un gatto volante". Ciò che tale titolo racconta, ciò a cui allude è la possibilità di essere, di apprendere ad essere autenticamente, nella relazione con l'altro - sia quest'ultimo un genitore, un mentore, un amico, un amante, un figlio, un animale; sia che sia la strada, il cammino, il tempo; o infine se stessi.

L'incontro con il testo poli-filmico di Amany permette di vedere la prospettiva di cui lei si fa portatrice, secondo cui, nel contesto, nell'essere insieme, si dà la possibilità di sperimentarsi in posizioni e ruoli differenti, interscambiabili, di mettersi alla prova, di formarsi. Le figure di riferimento, di cura, possono offrire le occasioni per imparare, ma anche per insegnare – la strada, la fiducia, la cura, l'amore. Amany mostra anche il lato negativo dell'esistenza, in particolare rappresentando la sofferenza, l'abbandono e la paura, in tre diverse pellicole ("La ricerca della felicità", "Martian Child" e "Bianca come il latte, rossa come il sangue"<sup>93</sup>).

Proprio in considerazione della complessità dei temi che lei mostra e porta a condi-visione, come lei stessa ammette, i territori della formazione non sono così distinguibili da quelli della sua biografia: solo *insieme* diventano occasione di comprensione, di conoscenza, per se stessa e per chi incontra la sua narrazione. La costruzione di tale conoscenza, complessa, articolata, che intreccia, lega temi, contesti, relazioni e modi di guardare (al)la realtà, si traduce in un montaggio melodico, in cui le diverse forme di relazione a due presenti in esso, si accostano a tre situazioni di gruppo: all'inizio della narrazione vi è una ragazza che prende parte ad un gruppo per addestrarsi a essere pronta alla vita; a metà vi è la sequenza del gruppo di amiche che cantano insieme, tessono insieme la melodia della relazione, e stanno in una "danza che connette"<sup>94</sup> e permette di con-essere, di condividere, di fare un percorso insieme. Infine, l'ultimo frammento di film scelto, quello relativo al primo volo della gabbianella, propone un gruppo familiare eterogeneo, come detto sopra, in cui alla paura dell'uccellina cor-risponde il coraggio che i suoi cari le infondono. La metafora del primo volo, qui, si riconnette all'immagine del primo gruppo, di addestramento alla vita: Amany racconta di una sorta di preparazione alla vita, attraverso le relazioni educative che si incontrano e si intrecciano nel corso del cammino, che idealmente offrono aiuto, cura, protezione, speranza e fiducia, nel poter essere e nell'essere con.

Si può forse dire che l'esperienza biografica di Amany (o quantomeno ciò che di essa lei ha scelto di rappresentare in questo film) sia per lei la metafora attraverso cui raccontare la sua concezione della formazione: un canto a più voci, attraverso cui intonarsi e esprimersi. Un canto che diventa eco che guida i passi della propria esplorazione, come una mano che incoraggia e invita a essere. Un'eco che è metafora del fare (formazione) poeticamente: l'eco accenna, risuona, sfuma e rimanda a qualcos'altro, così come il gesto poetico (di cui Amany è qui interprete) è gesto di suggerimento, di allusione, di invito al pensiero, alla riflessione, alla contemplazione, al ri-guardo<sup>95</sup> e alla costruzione di uno sguardo che si proietta all'ulteriore.

---

<sup>93</sup> G. Campiotti, *Bianca come il latte, rossa come il sangue*, Lux Vide in collaborazione con Rai Cinema, Italia, 2013.

<sup>94</sup> Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

<sup>95</sup> Cfr. E. Mancino, *Il segreto all'opera. Pratiche di riguardo per un'educazione del silenzio*, Mimesis, Milano, 2013.



### 3.2 Un resoconto sulla formazione: le parole dell’educazione

*Fin dal momento della nascita, tu vieni programmato  
per diventare un essere umano, ma sempre  
secondo la definizione della tua cultura e  
dei tuoi genitori e dei tuoi educatori.*  
R. D. Laing

Il caso di Eros è particolare per due ragioni: la sua è l’unica voce di genere maschile nell’esperienza laboratoriale ed è l’unico ad aver completato “i compiti” previsti dalle tappe del percorso di ricerca-formazione secondo le scadenze e i vincoli procedurali e metodologici presentati. Il resoconto sulla formazione che lui propone, nel portfolio, è quindi completo e rispondente alle richieste fatte a ogni partecipante.

Procederò quindi all’analisi del suo materiale seguendo la guida che lui stesso ha fornito per interpretare i suoi racconti, le immagini, le mappe e il suo blob, tentando un lavoro di de-costruzione, di *backward engineering*, ovvero di smontaggio del prodotto finito, racchiuso nella sua presentazione delle quattro stanze e nello *storyboard* di parole, per passare poi all’analisi del blob, attraverso i suoi commenti e quelli delle compagne di laboratorio. Quello che non è visibile nel suo portfolio è infatti il processo di costruzione della sua visione: l’obiettivo è allora quello di coniugare quanto è stato mostrato nella guida con quanto ne è alla base, a fondamento, all’origine, e concorre a dargli forma, forse visibile attraverso la lettura della sua narrazione poli-filmica.

#### 3.2.1 Un passo indietro per scomporre le parole: caratteri fissi e lettere dell’educazione

Nella prima tappa dell’esplorazione, Eros è l’unico che sceglie tre immagini non appartenenti al ventaglio offerto dal laboratorio; è anche l’unico a scegliere una quarta immagine, questa invece presa da quelle proposte, che etichetta come “quarta – fuori selezione”.

Andando con ordine, perché è questo il metodo e il modo che Eros suggerisce, la prima immagine è quella di un personaggio della serie di cartoni animatori “I Puffi”<sup>96</sup>, il Puffo Contadino che egli descrive con la didascalia “Il tempo della semina”, metafora del gesto dell’educazione, che dà vita a una formazione i cui frutti sono ignoti: “non sai se e quando ne raccoglierai i frutti” o se spetterà a un altro perché la formazione-semina richiede pazienza, attesa dell’esito. In particolare Eros ritiene che un cattivo raccolto non sia da addebitare a nessuno, ma quando una semina non funziona come sperato, si tratta solo di un incontro sfortunato tra se stessi, “quell’annata e quel campo, che non [si] è adatt[i] in quel tempo e in quel luogo” senza che questo significhi “essere fallimentare” perché da questo caso, evento, accidente, “si può capire, imparare, riprovare.”

La seconda immagine è quella intitolata “Forma mentis” che ritrae il “Pinocchio” dell’adattamento cinematografico della Walt Disney Pictures<sup>97</sup> ancora con il corpo da burattino di legno che viene rimproverato dal Grillo Parlante che sta in piedi sul suo naso divenuto già piuttosto lungo per le

<sup>96</sup> Peyo e Studio Peyo, *I Puffi*, (tit. or. *The Smurfs*) Hanna-Barbera Productions, Usa, 1981.

<sup>97</sup> B. Sharpsteen, H. Luske, *Pinocchio*, (id.), Walt Disney Productions, Usa, 1940.

bugie dette. Eros parla di questo bambino che nasce dal legno come incarnazione (e prima reificazione?) di un tipo di formazione che si genera a partire dal cambio di mentalità che accade al personaggio collodiano: “una mentalità diversa da quella iniziale con cui affrontare le esperienze della vita.”

La terza immagine ritrae un uomo intento a modellare, scolpire, un blocco di pietra con scalpello e martello e si intitola “Ti in-formo”; a proposito di essa Eros afferma che “si dice che il blocco di marmo/pietra abbia già una sua identità e lo scultore deve solo farla uscire e risaltare, ascoltando il blocco che appunto lo ‘informa’”.

La quarta immagine, scelta fuori-selezione, è quella del Piccolo principe dell’omonimo romanzo, che Eros associa al passaggio del romanzo in cui la volpe chiede al protagonista di addomesticarla, ovvero di creare un legame tra loro, così da aver bisogno l’uno dell’altra e da percepirsi reciprocamente unici al mondo; il Piccolo Principe riconosce allora che una rosa lo ha addomesticato, una rosa di cui si prende cura e con la quale ha un legame, proprio poiché di lei si prende cura, perché di essa è responsabile. L’immagine è fuori selezione perché racconta più dell’addomesticare che del formare, nella visione di Eros.

Si diceva nel titolo che il tentativo di lettura di questa prima parte del portfolio consiste in una de-costruzione del materiale: dal momento che l’autore offre descrizioni esaustive relative a ogni immagine scelta, oltre all’interpretazione di queste, l’attenzione si concentrerà sulla quarta immagine, quella che non corrisponde completamente alla richiesta della prima tappa e che, in quanto tale e in quanto non richiesta, forse dice qualcosa di significativo e ulteriore, proprio perché non necessaria ma ugualmente scelta e condivisa da Eros.

Le prime tre immagini corrispondono a concezioni della formazione che si potrebbero definire da un lato classiche perché la loro formulazione e tematizzazione è datata; dall’altro, raccontano di modi del formare e dell’essere formati che ricorrono a metafore in cui l’individuo è paragonato a elementi naturali che non condividono la sua natura, la sua biologia di base: Eros parla di vegetali su cui l’uomo agisce (il campo e la semina), di un blocco minerale, su cui l’uomo agisce (lo scultore del marmo); una differenza risiede nell’immagine di Pinocchio che alla fine della storia raccontata da Collodi diviene un bambino, trasformandosi da burattino di legno in essere umano, in carne ed ossa.

Nelle immagini proposte come ventaglio di scelta da cui attingere per la prima tappa vi sono effettivamente alcune immagini classiche, per non dire stereotipiche, della formazione: la spugna, che allude alla mente assorbente di montessoriana memoria<sup>98</sup>, la tabula rasa introdotta dal pensiero aristotelico e poi tradotta in certa psicologia innatista dello sviluppo<sup>99</sup>. Queste due immagini mettono in metafora una concezione del funzionamento della mente del soggetto; ciò invece di cui Eros si interessa non sembra essere l’aspetto cognitivo della formazione, ma l’aspetto evolutivo in termini sia diacronici sia teleologici (di fine intesa come conclusione e come scopo dell’individuo). Si può dire quindi che l’idea di formazione, nelle tre immagini scelte da Eros sia quella dell’individuazione sia della propria forma, da scorgere e perseguire, sia dell’attesa del divenire la forma che alberga nell’individuo da principio. L’individuo come seme che, per intervento del contadino, diviene frutto; il burattino di legno che per mezzo dell’intervento della fata turchina diviene umano; infine il blocco di pietra che lascia emergere la scultura di cui è custodia. Un pensiero volto alla teleologia del formando, e una postura di sostegno al percorso di formazione,

---

<sup>98</sup> Cfr. M. Montessori, *La mente del bambino. La mente assorbente*, Garzanti, Milano, 1999.

<sup>99</sup> Cfr. S. Pinker, *Tabula rasa. Perché non è vero che gli uomini nascono tutti uguali*, Mondadori, Milano, 2006.

che definirei (av)vocazionale<sup>100</sup> per quanto riguarda la figura del formatore. Per dirla in altro modo, si potrebbe definire emersiva la funzione della prassi educativa raccontata da Eros, e nel caso delle prime due immagini, forse anche portatrice di un'idea di emergenza non del tutto prevedibile: non si sa se il campo darà frutti e di che tipo saranno, così come non si sa quali siano i modi attraverso cui Pinocchio diverrà umano.

Eros racconta di un fine determinato: divenire ciò che è atteso, ma lascia al tempo, al caso, alle circostanze la possibilità e la responsabilità di come il soggetto sarà, in qualche modo ponendo un limite a quanto possa fare il formatore attraverso la sua prassi educante: il contadino non può far altro che aspettare e imparare dagli errori della semina, e riprovare. Quello di cui non parla mai Eros sono le conseguenze della semina sui frutti, sul campo; le conseguenze della trasformazione in umano; o infine della liberazione della scultura dal materiale aggiuntivo che la contiene. Se il fine è emergere (dal terreno, dal legno, dalla pietra) che ne è poi del soggetto liberato? Il soggetto viene liberato ed è per questo e-educato?

In tal proposito Eros definisce le immagini da lui scelte come metafora di concezioni, affetti e posture, attraverso l'esercizio delle quattro stanze e dello *storyboard*, che mettono in luce la sua visione relativa alla formazione. Dal punto di vista dell'educatore, aggiungerei. Per quanto riguarda infatti l'immagine del Puffo Contadino (e sceglie il contadino e non il campo da arare e coltivare) egli dice che questa racconta del gesto di **trasmissione** dal contadino al terreno, della **fiducia** di cui deve dotarsi l'agricoltore-formatore, nell'**attesa** che dal suo gesto emerga il frutto. Eros parla cioè di una direzione della prassi, unidirezionale e contemplativa, aspettando che l'intervento dia esito in una forma che, presente *in nuce*, aspettava di esistere.

L'immagine di Pinocchio è il riferimento letterario scelto da Eros per portare a visione la sua idea di formazione come "**romanzo di formazione**" ovvero come complesso narrativo che segue una sequenza classica di accadimenti che vedono il protagonista intraprendere un viaggio, fisico e simbolico, che lo mette in contatto con eventi, incontri con l'altro variamente rappresentato, ostacoli, attraverso peripezie che lo conducono alla fine della sua impresa, che lo vede trasformato dall'esperienza, infine divenuto se stesso. Un uomo (umano) completo. Ma il romanzo ha una fine: così è per la formazione? Si diventa definitivamente ciò che si desidera essere? Vi è una conclusione al racconto, ma la trasformazione di Pinocchio in umano è l'ultima che lo attende? Certamente il compito del Grillo Parlante e della Fata Turchina, guida e tras-formatrice rispettivamente, è finito.

Per quanto riguarda la funzione della figura della guida e dell'educatore, Eros afferma che la dimensione cognitiva sottostante a questa immagine è quella dell'**etica** e della **morale** come apprendimento nel corso dell'esperienza formativa e come fine del processo educativo supportato dalle figure di guida del protagonista.

Per quanto riguarda questa immagine, racconta di nuovo di una postura dell'educatore, la **costanza**: di esserci, di comunicare, di intervenire, di mostrare, di indurre la riflessione e il cambiamento nella *forma mentis* (come dice lo stesso Eros) dell'altro. Si potrebbe supporre che la costanza sia postura anche del formando o dell'educando: costanza intesa come perseveranza nel cammino, nell'avventura; ma anche costanza nel proseguire pur cambiando la forma del proprio pensiero e delle proprie azioni. La costanza è quindi qui termine ambiguo: gesto dell'educatore che non rinuncia all'educando e alla sua missione, limite del soggetto che persevera in una postura erratica,

---

<sup>100</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=avvocato>

finanche nell'**errore**, o che continua nella sua ricerca di una forma da darsi, desiderata, grazie all'aiuto del suo educatore-formatore-guida.

Il tema dell'**errore** introduce la visione pedagogicamente intesa della metafora di Pinocchio come di un soggetto in formazione che incarna la possibilità di fare un'esperienza che educa attraverso l'errore appunto, e che rappresenta una visione pedagogica che fa di quest'ultimo un *medium* di formazione (secondo il vecchio adagio "sbagliando si impara").

La terza immagine, quella del blocco di pietra scolpito, rappresenta la dimensione relazionale tra colui che dà forma e chi viene formato, o meglio tra colui che aiuta l'altro a emergere e a prendere la forma che ha ed è dentro di sé: il titolo dell'immagine è infatti "Ti in-formo" frase che il formando rivolge allo scultore affinché lo aiuti a portare a visibilità quanto di lui già risiede sotto la superficie. È questa la prima delle quattro immagini che esplicitamente allude alla dinamica di reciprocità tra coloro che sono in formazione: l'affetto che Eros vede correre nella **relazione** è connotato dal **rispetto**, ovvero dal riguardo, dalla considerazione, dal movimento della propria attenzione verso l'altro e dalla capacità di attesa dell'altrui tempo (come il contadino sa aspettare che la semina dia frutti). Scolpire è gesto deciso, ma attento, rispettoso della materia su cui è agito; è gesto che richiede **ascolto** non solo delle tracce che stanno nelle pieghe delle indicazioni che giungono dal formando-scultura, ma anche di ascolto del proprio pensiero e del proprio fare: significa cautela, calibrazione, misura, considerazione, riguardo e quindi, di nuovo, rispetto. Infine, affettivamente, emozionalmente, a proposito della posizione del formatore-scultore e della sua relazione con la futura scultura-formando, Eros sottolinea la dimensione della **passione**, come movente al gesto e alla relazione: passione non solo per l'azione educativa, o per ciò che significa nell'ottica del formatore-educatore, ma anche in senso relazionale, coerentemente con la cornice di senso che Eros ha dato all'immagine, passione come forte com-mozione dell'animo<sup>101</sup>: essere mossi verso, mossi a essere con, a sentire con, a essere in comunione con il formando-educando; in rispettoso silenzio, attendendo la sua comunicazione<sup>102</sup>, la chiamata (vocazione) alla partecipazione al suo prendere forma, attendendo la notizia del suo essere, della sua volontà di esistere, fuori dalla pietra.

La quarta immagine, aggiunta alla selezione, che ritrae il Piccolo principe è posta a metafora di una particolare declinazione di legame che Eros offre: l'addomesticamento è infatti nella sua ottica indice di **dipendenza**, insieme connotazione e affetto dell'essere in relazione. Significativamente, rispetto all'immagine offerta nel ventaglio di proposte preselezionate dal conduttore, Eros sceglie quella del Piccolo Principe che, nell'originale, ha accanto a sé la volpe, mentre nella sua presentazione la figura ritratta è solamente quella del bambino, quindi ritagliata con l'omissione dell'animale che chiede l'addomesticamento, il legame, la dipendenza.

Eros ritiene che la dipendenza sia una delle possibili declinazioni affettive del **dolore**, inteso come sentimento e stato emotivo necessario nella dinamica della relazione formativa, ma non interpretato come attraversamento "naturale" della formazione quanto piuttosto passaggio culturale assunto come mezzo per dirsi appartenenti alla comunità di cui si è membri, come schermo per l'accettazione di sé e come chiave per legittimare la propria adeguatezza al contesto. Egli sembra alludere al fatto che il dolore sia una condizione di rassegnazione culturalmente imposta, piuttosto che uno stato di accettazione esistenziale, attraverso questa affermazione:

---

<sup>101</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=passione>

<sup>102</sup> Si vedano le consonanze di senso tra l'etimologia di "comunione" e "comunicare": cfr. <http://www.etimo.it/?term=comunicare>

“[s]pesso il ‘ciò che non uccide, fortifica’ è una scusa per sentirsi più forti.  
Dire che il dolore è necessario serve per sentirsi superiori agli altri, o quantomeno per non sentirsi inferiori, inadeguati al mondo [...] perché [è] visto come dinamica necessaria.”

Tagliando, espungendo dall’immagine la volpe che convoca alla dipendenza, ad un legame che racconta il dolore, si può dire che l’immagine de “Il piccolo principe” da solo racconti per contrasto, per contro-dipendenza?, una condizione di **apertura**, di autonomia, di ricercata in-dipendenza dal dolore, condizione impossibile, insopprimibile dell’esistere umano. Questa è la dimensione cognitiva che Eros rintraccia nella quarta immagine e la dimensione che in essa vede rappresentata: l’apertura, come reazione al dolore, l’apertura al mondo come conseguenza del dolore; in ogni caso quella che mostra l’autore qui è la sua *cognizione del dolore*, non come sentire, ma come categoria di lettura entro la quale inscrivere e attraverso cui interpretare il modo di essere in relazione con l’accadere formativo dell’esistenza umana.

Di contro, dal punto di vista affettivo, Eros racconta del valore e della centralità formativa della dipendenza, intesa come affetto della e nella relazione, quando dice:

“le mie relazioni affettive sono guidate da una dinamica di dipendenza: ho bisogno di avvertire la presenza costante di altri significativi (desiderati).  
Non vedo la dipendenza come un qualcosa di così negativo, anzi: non siamo nati per stare da soli. Certo, non si vuole andare ad intendere la tipica dipendenza ‘malsana’.  
Una relazione, d’altra parte, è legame e dipendenza tra più elementi... Altrimenti si è a sé stanti.”

La dipendenza, stato relazionale ambiguo, è l’affetto della relazione educativa, condizione necessaria (come lo è il dolore che la dipendenza dai legami può generare) di cui Eros ha cognizione e che, quando tradotta in un’ottica pedagogica, lo porta a una polarizzazione, a una dicotomizzazione, con cui definisce la dipendenza come una postura di **cura**: la cura è il modo dell’essere in relazione, il metodo dell’educare (l’accompagnamento, la “conduzione del bambino” a cui il termine “pedagogia” etimologicamente allude); è il modo del Piccolo Principe verso la sua rosa, è l’essere addomesticato alla relazione, all’avere in mente l’altro, all’esserne responsabile.

La cura, come l’attesa e l’ascolto sono modi dell’essere con: sono espressione del “primato della pratica sulla teoria”, modi dell’esperienza che consente di costruire “conoscenza, [attraverso un’estetica della relazione basata su] sensazione, sensibilità, osservazione.” Con le parole di Confucio, Eros sintetizza e magnifica la sua visione dell’essere in formazione (formatore e/o formando): “Io sento e dimentico. Io vedo e ricordo. Io faccio e capisco” coniugando, connettendo, legando cognizione ed emozione, presente e passato, prassi e teoria, in una visione che racconta la sua idea di sapere, saper fare e saper essere della e nella formazione: contenuti, cognizioni e competenze, orientamenti, modi e posture dell’essere nella relazione – responsabile di essa.

Il titolo del paragrafo si riferisce alla dimensione delle lettere come sottounità che compongono le parole: le immagini “ufficiali” scelte da Eros suggeriscono visioni della formazione in cui il *focus* è posto sulla figura dell’educatore e della sua prassi, azione educante *su* di un soggetto in attesa di forma(zione).

L'idea di semina, di romanzo di formazione e di blocco di pietra da scolpire costituiscono idee stereotipiche della formazione; si accennava sopra alle lettere: le immagini di Eros appaiono come caratteri fissi, appunto stereotipi, attraverso cui scrivere della formazione. Quando invece sceglie un'immagine che ritiene "fuori selezione" quindi non metafora dell'oggetto di indagine, fa riferimento a categorie pedagogicamente dense che, sotto l'etichetta di addomesticamento, mostrano due componenti interessanti della concezione di educazione di cui Eros è (forse inconsapevolmente) portatore. Da un lato, infatti, tramite la relazione tra il protagonista del romanzo di Saint-Exupéry e la volpe, traduce l'ambiguità e l'ambivalenza del desiderio che corre nella relazione educativa, il gesto di aggressione – di avvicinamento e di invasione – insito nel fare formazione, che è a un tempo paura e desiderio di formare e di essere educati alla forma di sé. Inoltre, il gesto di addomesticare è un atto che, come la semina o la scultura, richiede tempo e cura, ma è volto verso una direzione opposta a quella dell'e-ducere, dell'educare in un primo senso etimologico. La volpe chiede infatti di essere portata alla relazione, al riconoscimento del bisogno, alla dipendenza dal legame con il bambino: chiede di essere portata a casa (ad-domesticata), di essere in-mancipata, ovvero tenuta per le mani (zampe nel suo caso), essere con-tenuta, chiede al bambino di e-ducarla<sup>103</sup> nel senso di nutrirla, di prendersi cura di lei. Di corrisponderla nel desiderio di appartenenza e responsabilità (dal latino: *responsare*, rispondere) reciproca. Qui si mostrano alcune delle visioni implicite di cui Eros si fa portatore interlocutorio: le sue immagini ufficiali parlano di una pratica educativa (dal latino *educere*, condurre fuori, ma anche tirare fuori) di tipo maieutico, mentre la sua quarta immagine parla di una prassi di allevamento e di cura. Quando Platone nella Repubblica parla di queste due declinazioni del prendersi cura del soggetto, usa i termini educazione e allevamento appunto (*paideia* e *trofé*, in greco) che fanno riferimento a due aree dell'educere/educare che possono essere tradotte rispettivamente come formazione, e come cultura e cura. Ricorda in proposito Massa:

“l'insieme di cura e cultura. [...] La cura sembra altra cosa, ed è infatti posta come istanza distinta rispetto alla cultura. Anche se per coltivare un campo si deve aver cura di esso e per trasmettere cultura si deve coltivare – nel senso di averne cura – l'animo dei bambini. In tutti i modi, l'educazione nel suo significato originario, è strettamente legata all'esperienza della cura. Non si può istruire qualcuno senza averne cura. Non si può addestrare un animale senza nutrirlo e addomesticarlo.”<sup>104</sup>

Ed è grazie a questa esplorazione di significati etimologici che le immagini apparentemente contrapposte portate da Eros trovano una conciliazione che arricchisce entrambe le sfumature del verbo e del gesto educativo, pur nella discontinuità dei loro sensi: portare via è s-educere, condurre a sé, rapire, “sviare e portare fuori strada [...], prima che condurre in un luogo appartato, può significare condurre all'aperto. Il gesto educativo è il gesto di chi [...] porta via Émile sin dal momento della nascita.”<sup>105</sup> E nell'immagine del Piccolo Principe e della volpe, non a caso, ma anzi forse coerentemente con il denso senso di educazione qui presentato, Eros rintraccia la dimensione di **apertura**, proprio nella richiesta della volpe di essere addomesticata, portata via dal bambino, condotta a lui dalle sue pratiche di cura. In questa immagine si vede come “educere si contrappone all'educare sussumendolo in sé.” Allora forse la concezione maieutica di Eros si compone di un

<sup>103</sup> Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 25.

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>105</sup> *Ibidem*.

altro aspetto, che completa la sua visione dell'educazione: il lato dell'educatore-maieuta da seduttore può farsi formatore quando si dia sia come ostetrico (colui che “tira fuori”, porta “alla luce”, all'aperto, all'esistenza visibile) sia come figura (al)levatrice, che nutre dopo che ha portato via il soggetto. La vera tras-formazione sta, nell'ottica platonica infatti, nel doppio gesto di allontanare l'individuo dal luogo consueto di cura, conducendolo “in uno spazio diverso da quello dell'allevamento e della cura”<sup>106</sup>, verso, cioè, la formazione come accompagnamento alla cultura.

### 3.2.2 Lettere in codice: un senso per (accettare?) la formazione

Come esplicitamente afferma Eros, la richiesta di realizzare la mappa dei territori della formazione viene da lui “presa alla lettera”, e in due sensi: da un lato, egli dice che ha realizzato una mappa “del tesoro” poiché questa è la specificazione che, per prima e per associazione, ha declinato la sua idea di mappa; in secondo luogo, considerando il titolo che ha dato al suo disegno, si può dire che sia effettivamente in un codice alfabetico, addirittura alfa-numerico: la mappa si chiama infatti “3R + 1”, una sorta di formula algebrica, un'equazione dalla quale ricavare una soluzione, o ancora, una reazione chimica da cui è attesa una trasformazione, in cui gli elementi di partenza sono presenti nella formula finale, ma transcodificati e trasformati.

La realizzazione della mappa da parte di Eros appare volta verso molteplici direzioni: da un lato, ricostruisce la sua relazione con la formazione (ed ecco una delle declinazioni della parte “+ 1” del titolo, che egli indica come **relazione**), quindi è un movimento ricostruttivo, di ripercorrenza auto/biografica; in secondo luogo è decostruttiva e rigorosa, quando ne fornisce un'analisi minuziosa delle parti e della forma; infine, è costruttiva quando la rende mezzo, metodo proprio, grazie all'interpretazione letterale personalmente scelta, per

“costruire paesaggi del pensare che [lo] aiutino a stare alla **ricerca** del senso dell'esperienza. Il camminare nel tempo ha, infatti, bisogno di mappe che orientino nella complessità dell'**esperienza** umana, di coordinate che segnalino i modi di composizione del senso dell'esistere.”<sup>107</sup>

Le parole in grassetto, come sempre, sono testuali citazioni dagli autori del portfolio; nel brano di Mortari sopra riportato, ho scelto di rendere in questa specifica veste grafica alcune parole dell'autrice in quanto presenti anche nell'analisi scritta da Eros: la corrispondenza tra quanto detto da quest'ultimo e le parole dell'autrice era così calzante che ho scelto di mettere in congiunzione i due attraverso i termini che li accomunano nei loro differenti testi.

Nell'analisi referenziale, quindi dei referenti linguistici, narrativi e concettuali, che Eros ha fornito in relazione alla sua mappa, ha esplicitato le tante R della sua mappa; **relazione**, si è detto, ma fattore aggiunto alla molecola 3R composta da **ricerca**, **ricordi** e **richiamo** (della natura). Aggiunge poi che gli elementi che concorrono alla costruzione di questa formula, come fossero catalizzatori, per rimanere nella metafora chimica, sono il **coraggio** e la **scelta**.

---

<sup>106</sup> *Ibidem*.

<sup>107</sup> L. Mortari, *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano, 2009, p. 55, grassetto mio.

Mortari parla di “coordinate” che diano indicazioni di senso: queste possono forse essere intese come coordinate di latitudine e longitudine per leggere la mappa di Eros, di nuovo un codice di comprensione per avere accesso al senso della rappresentazione cartografica da lui realizzata.

Tornando ai modi di realizzazione della mappa, è grazie alla descrizione dell’autore che questa può essere letta e il territorio attraversato: non solo costruzione, decostruzione, ricostruzione, ma anche cognizione dell’essere in formazione. Infatti Eros descrive con il termine **difficoltà**, una particolare declinazione del dolore che accompagna la sua concezione di formazione, come osservato nel paragrafo precedente, ma anche la sua relazione con essa, come elemento necessario della costruzione del soggetto e categoria necessaria che si osserva nella lettura che fornisce della sua esperienza personale.

Per Eros infatti il percorso, la strada è disegnata e descritta come “tortuosa, non semplice” e ha una forma “a spirale: [...] trascina come in un vortice” in cui “linearità” e “circolarità” non sono facilmente distinguibili e consentono movimenti di ritorno a tappe già percorse, dove “si ripassa da punti già toccati (**ricordo**) ma senza che siano mai come prima.”

La cifra ricostruttiva di Eros risiede nella sua organizzazione in senso spaziale e non temporale degli eventi da lui presentati: dice infatti che “non c’è alcuna intenzionalità sull’ordine cronologico [di collocazione] delle esperienze” sulla mappa, mentre la forma data al percorso, vorticoso, ma disposta in maniera tale che alcuni elementi siano vicini e in dialogo, in intreccio e congiunzione, mostra la sua intenzione di narrare (in) una composizione di senso ricostruttiva, di tessitura retrospettiva, pur volta al progetto di arrivare al tesoro, che è per lui metafora della formazione, nella duplice valenza di obiettivo finale (tesoro, appunto) e di “percorso per trovare il tesoro”.

La disposizione degli elementi, delle tappe, sulla mappa del tesoro di Eros, e in particolar modo delle persone, quindi delle relazioni come egli specifica, sono intese e interpretate come non casuali; in proposito egli afferma infatti: “mi piace pensare che ogni persona che incontriamo sul nostro cammino non sia lì per caso, ma abbia un proprio ruolo e un proprio significato in quel momento, in quel luogo”. Di nuovo, quindi, la modalità ricostruttiva pone in luce la dimensione di ricerca del senso (che non vuol dire sensatezza) nell’esperienza di Eros; piuttosto l’autore si riferisce a una sorta di filo narrativo, riavvolto nel cammino, che consente di ri-visitare (e visitare è forma intensiva del verbo vedere, prendere visione) le tappe a ritroso della sua esperienza: per Eros muoversi secondo la trama di questo filo vuol dire rintracciare

“l’ordo amoris[,] significa capire dove sta l’essenziale, l’irrinunciabile, e dunque individuare la mappa da cui attingere direzione e misura del proprio esserci. [...] [S]i può intendere [l’ordo amoris] [...] come *l’ordine di valore dei modi di essere*, e quindi l’orizzonte che guida il lavoro di scultura del proprio divenire. [...] [I]l criterio che decide la direzione della nostra adesione è l’idea di eudaimonia che la persona persegue. Cercare l’ordine di valore dei modi di essere è azione costruttiva che, però, richiede allo stesso tempo quel lavoro di decostruzione che consiste [...] [nel] disfare: distogliere, rimuovere, disattivare le tendenze [...] fra quelle presenti nel mondo che abitiamo.”<sup>108</sup>

Significa cioè, trovare “la nostra formula [...] del proprio divenire”<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> *Ivi*, pp. 62-3.

<sup>109</sup> *Ibidem*.



Le parole di Mortari, felicemente, conducono a una lettura intessente delle tappe finora attraversate da Eros: l'autrice parla di direzione, scultura del divenire, modi di essere, e infine, di formula del sé eveniente.

Le immagini della formazione per Eros mostravano uno scultore intento all'opera di supporto all'emersione della forma che la pietra racchiude in sé; di “un ordo amoris che richiede molta energia e una forte determinazione, quella che viene dal coltivare [...] [che è] passione per la propria attualizzazione esistenziale, quella passione che sta in una relazione”<sup>110</sup>. Come suggerisce Mortari, e come aveva raccontato Eros con l'immagine della semina, formare è “il tempo della semina”; formare è dare forma, o meglio lasciare emergere la forma, attraverso il modo della passione dell'essere in relazione con l'altro (o con se stessi, quando si tratti di formazione di sé).

Ancora, il riferimento alla formula del proprio divenire, Eros sembra fornire un codice per la realizzazione della propria formazione quando indica nella dizione “3R + 1” il modo, ovvero l'accostamento di caratteri in una formula fissa “che si fa[...] matrice generativa di quella composizione di senso” attraverso cui egli racconta la mappa della sua esperienza di e con la formazione. E la sua mappa non è fatta solo di e attraverso la ricerca (una delle tre R del suo titolo), ma è modo di ri-ferirsi alla formazione, un modo che ri-porta ad essa (riferire, nel senso di rendere conto, fare resoconto di, ma anche riportare, ricondurre<sup>111</sup>); è una delle referenze di essa, come egli stesso sottolinea nell'analisi delle quattro stanze. È, come afferma Mortari, un modo attraverso cui è possibile “permeare la vita intera”<sup>112</sup>, “un modo di stare nel mondo, [...] in cammino alla ricerca”<sup>113</sup> appunto, “delle direzioni di senso attraverso le quali [...] individuare modi di azione per tessere i fili di senso trovati.”<sup>114</sup> Le risposte, pur nella loro costitutiva provvisorietà, dal momento che la visione auto/biografica della formazione di Eros ha carattere ricostruttivo, quindi volto al passato e al presente, possono divenire costruttive e quindi progettanti dal momento che nel suo caso, compongono i “punti di appoggio per orientare [il suo] [...] agire nella direzione auspicata.” Il proposito di cui si fa portatore, referente, Eros è quello di mostrare un'idea di formazione come matrice e esito della ri-costruzione di senso, fondata sulla relazione con i ricordi e con i vissuti, che è, allo stesso tempo, modo di stare “alla ricerca della forma migliore del proprio orizzonte simbolico”<sup>115</sup>, ovvero del progetto di sé.

Nel titolo del paragrafo si dice “un senso per [...] la formazione”. Se finora si è ragionato sulla dimensione del senso, sulla direzione spaziale e simbolica di esso, si vuole ora affrontare quanto ipotizzato tra le parentesi presenti nel titolo: “accettare”. L'accettazione è un modo complesso dell'essere in relazione e dell'esser-ci; postura, visione dell'esistenza, e interpretazione dell'esperienza; chiave che mantiene tale la possibilità vivificante della formazione, che intende volgersi ad un progettazione nel futuro.

A riguardo Eros indica nella mescolanza tra conoscenza ed esperienza la natura ontologica e metodologica della formazione: essa è infatti un “*mix* concettuale ed esperienziale”, il suo modo di intenderla e il metodo attraverso è concretata da pratiche educative che considerano la relazione tra le due come cooperativa e cogenerativa: “l'esperienza concreta dell'uomo [viene intesa] come base

---

<sup>110</sup> *Ibidem*.

<sup>111</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?cmd=id&id=14642&md=0653271f5b47fc02f233ec008fb17886>

<sup>112</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2009, p. 63.

<sup>113</sup> *Ivi*, p. 64.

<sup>114</sup> *Ibidem*.

<sup>115</sup> *Ivi*, p. 65.

fondamentale della cultura e della conoscenza<sup>116</sup> del soggetto, nella visione di Eros e, parimenti, la conoscenza acquisita nell'esperienza si rende fonte a cui affidarsi per costruire nuove occasioni di esperienza. Eros racconta di una prassi che è "attività [...] di ricerca e di indagine, secondo un metodo proprio, [...], un metodo che orienta il processo educativo"<sup>117</sup> che racconta la sua visione di esso come epistemologia della formazione, ovvero epistemologia della conoscenza, poiché "[l]'esperienza non è primariamente 'conoscenza', ma 'modi di fare e di patire'."<sup>118</sup>

L'intreccio di esperienze e conoscenza mostra come, nella visione spiraloide di Eros l'esperienza costituisca "sia il punto di inizio per l'elaborazione della teoria sia il punto di arrivo"<sup>119</sup>, o per dirla con le sue parole "è sia oggetto che metodo" educativo dell'esperienza formativa. La posizione epistemologica di cui si fa portatore Eros è allora quella di deweyana memoria di "rifiutare la conoscenza del passato come fine dell'educazione, [...] [per poterne arricchire il senso sottolineando] l'importanza di essa come mezzo."<sup>120</sup>

Nella mescolanza e reciproca in-formazione (una sorta di equilibrante maggiorante, azzardando il riferimento alla teorizzazione piagetiana) tra esperienza e conoscenza, l'accettazione si inserisce come metodo della possibilità di proseguire nell'esplorazione e nella ricerca. Esperienza è attraversamento, interpretazione cognitivo-affettiva; patimento, **dolore**, fatica, **difficoltà**, sottolinea Eros; ma anche **fiducia**, **attesa** di esiti. Esito dell'esperienza e modo della conoscenza è, nel caso dell'autore del portfolio analizzato, accettazione di qualsiasi risultato - come si accetta ogni frutto della semina - dal quale è possibile apprendere, grazie al quale comprendere, ampliare la propria visione, poiché consente l'occasione per proseguire, conoscere ulteriormente e in forme rinnovantesi. Per accedere a nuove forme di cultura. E di cultura. Coerentemente, Eros rintraccia nella dimensione esperienziale la cifra pedagogica che incornicia e descrive inclusivamente la formazione rappresentata nella sua mappa.

La formazione e le pratiche educative che conducono a essa, implicano e necessitano della "conoscenza di ciò che è accaduto in passato [...], conoscenza ottenuta in parte con il ricordo e in parte con l'informazione, la notizia, l'avvertimento di coloro che hanno fatto una più ampia esperienza; e giudizio che raccoglie insieme quel che è stato osservato e quel che è stato richiamato per vedere cosa significano."<sup>121</sup> Per l'autore del portfolio, quindi, il ritorno attraverso il **ricordo**, l'esplorazione come **ricerca** diventano caratteri del suo portato **esperienziale** e del suo "proposito [e modo educativo] [...] tradotto in un piano e metodo d'azione"<sup>122</sup> che tiene insieme le molteplici direzioni nel tempo - ricostruttiva, decostruttiva e costruttiva -, in un "processo di creazione di conoscenza tra passato presente e futuro che ha la forma di una spirale"<sup>123</sup> senza fine."

Sulla spirale disegnata da Eros sono state disposte le forme e i contesti delle relazioni che ha incontrato sulla sua strada e che, nella sua visione, raccontano del suo essere formato e del suo avere una forma: **famiglia**, **amici**, **scuola**, attività connesse allo **sport**, la **dimensione religiosa**, quella dell'**amore**, del **lavoro**, quella dell'essere in **società**, **in pubblico**; la relazione, descritta come un "bombardamento", con i *mass media*. Eros racconta poi delle differenti esperienze che hanno concorso, concorrono e/o contribuiscono alla sua personale formazione e che ritiene contesti

---

<sup>116</sup> F. Cappa, *Introduzione*, in J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014, p. VIII.

<sup>117</sup> *Ivi*, p. IX.

<sup>118</sup> *Ivi*, p. XII.

<sup>119</sup> *Ibidem*.

<sup>120</sup> J. Dewey, *op. cit.*, p. 9.

<sup>121</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>122</sup> *Ibidem*.

<sup>123</sup> Cfr. *ivi*, p. 72.

educativi: **esperienze artistiche** performative, come il **teatro**, la **danza**; ri-formative, come il **carcere**; esperienze di aggregazione, come le **grandi esperienze collettive**, specificamente la **Giornata Mondiale della Gioventù**.

Sembra che la spirale della formazione per Eros sia composta davvero di una mescolanza di esperienza e di conoscenza; più precisamente, sembra che la ricostruzione auto/biografica dell'esperienza di formazione dell'autore sia fortemente connessa con quanto faccia parte del suo bagaglio nozionistico di studente di scienze dell'educazione: non che in altri portfolii non emergano temi analoghi a quelli indicati da Eros, ma è l'eshaustività dell'esposizione che fa pensare a un proposito quasi di mimesi con la teoria pedagogica che egli ha incontrato nel corso dei suoi studi. D'altra parte non si può negare che il suo tessere congiunzioni, o rintracciare forme auto/biografiche ed esperienziali che siano metafora della teoria dell'educazione e della formazione di cui è portatore, sia una strategia epistemologica che racconta del paradigma narrativo di Eros. Esso, infatti, contemporaneamente velato e rivelato nella sua mappa, mostra e comprende

“tanto il discernimento quanto il ricordo dei tratti significativi [delle esperienze da lui ritenute formative. Il procedere teorico ed espositivo di Eros consiste nel] [...] [r]iconsiderare, [...] riesaminare retrospettivamente quel che è stato fatto in modo da estrarne i significati netti, che sono il capitale di cui si vale l'intelligenza nelle esperienze future.”<sup>124</sup>

Vi sono poi due metafore che raccontano di una categoria che connota l'esperienza formativa e, più in generale, dell'essere (un) umano: Eros parla delle **ferite** e della **morte**; le prime, presenti nel percorso, sono segnate come tagli nella carta della mappa, fenditure che interrompono la continuità e la tessitura del tempo e del cammino rappresentato dall'uniformità della carta, e che pongono la persona di fronte alla riorganizzazione del suo procedere (come affrontare i limiti di un percorso interrotto, rotto da questi tagli?); le ferite però sono anche segni nel tempo, possono diventare cicatrici e quindi segno di qualcosa che è accaduto e occasioni di intravisione sotto il velo di una mappa altrimenti perfetta, completa, compita, ben fatta. Le ferite tradiscono una zona privata, personale, fortemente auto/biografica di Eros e, infatti, non vi è alcuna descrizione a supporto della loro interpretabilità: semplicemente esistono, sono visibili, tracciano e sono tracce dell'esistere.

La seconda metafora che Eros racconta è quella della morte: per lui infatti non è evento di fine della vita, o della vita, ma simbolo denso che racconta di eventi che generano dolore e forse un cambiamento di rotta: egli dice che la morte rappresenta “qualsiasi esperienza di morte, lutto, dolore, perdita, sofferenza, mancanza, abbandono” che costituiscono una “dimensione imprescindibile” dell'esperienza dell'uomo, che tuttavia non è “desiderabile e/o ricercabile” e che ritiene la più vicina al cuore della formazione (è infatti “l'ultima e più vicina esperienza al tesoro” nella sua mappa) e rappresenta l'esperienza “completa”, in contrasto con la sua domanda relativa alla possibilità di avere una formazione davvero completa e completata.

Eros parla poi del **bivio**, che rappresenta un punto di snodo nella sua spirale, che indica la possibilità di sbagliare strada, che comporta però anche la conseguenza del rischio che può determinare l'errore, che egli disegna come “fosso infestato da coccodrilli”. È interessante notare come, da un certo punto di vista, egli ritenga l'errore un procedere essenziale della sua concezione pedagogicamente connotata dell'educazione (Pinocchio impara sbagliando; se la semina non dà

---

<sup>124</sup> *Ivi*, p. 81.

frutti, si impara e si va avanti): quando sia invece elemento ricondotto a una lettura anche auto/biograficamente connotata, allora l'errore comporta il rischio, quasi la minaccia alla propria esistenza. Questo scarto, tra il valore pedagogico attribuito all'errore e le conseguenze che questo può avere sull'esistenza, forse rappresenta la seconda fenditura sul tessuto della mappa-formazione di Eros: qual è il valore dell'errore? Si può sbagliare o bisogna concedere al formando di sbagliare? Poiché egli connota la sua mappa come traccia anche di **coraggio** e di **scelta**, si può forse supporre che nella visione pedagogica di Eros sia opportuno considerare "ogni esperienza presente come una forza propulsiva per le esperienze future"<sup>125</sup> e in quest'ottica, la possibilità di composizione di senso per l'esperienza formativa e per la teorizzazione educativa trovi le sue radici nella conciliazione tra le voci contrastanti tra quanto dice lo studente e l'individuo Eros.

Egli opera una ricomposizione di senso che trova nella metafora dell'accettazione, come accesso e possibilità poetica del dare forma attraverso una prassi educante fatta di **acquisizione**, **perdita**, **accadimenti**, il suo portato, il suo guadagno formativo, il suo tesoro. L'immagine del tesoro, non casualmente, sembra simbolo della conciliazione delle contrapposizioni della narrazione di Eros: tra un gesto attivo e intenzionato come quello della **ricerca** e l'impulso del (**richiamo della**) **natura** egli vede infatti solo una "apparente antitesi. Il tesoro [della formazione] si cerca e si desidera, ma è vero anche che queste esperienze ci colpiscono indipendentemente dalla nostra volontà" come il caso, che governa la natura, che Eros vede contrapposta alla ricerca.

Se sostituissimo la dicotomia ricerca/natura con quella che il significato, proposto nel paragrafo precedente, di educazione sussume in sé, di natura e cu(ltu)ra insieme, si può dire che la visione, la filosofia dell'educazione di cui egli è portatore e costruttore è quella di una pedagogia della ricerca, che intreccia "l'acquisizione di saperi, esperienze, nuovi punti di vista; la perdita di legami, relazioni, ruoli, certezze, e infine, accadimenti [che coinvolgono] persone, tempi, luoghi". Accettazione in vista di una trasformazione e trasformazione come modo necessario, da accettare, per la formazione.

Proprio come il piccolo principe, che impara la cura, accede alla cultura dell'educazione attraverso la relazione con la volpe, che gli mostra la sua scelta di accettare il dolore, la perdita del legame, per la felicità della trasformazione del suo sguardo, del suo punto di vista sul mondo: quando il protagonista del romanzo avrà lasciato il pianeta dove vive la volpe, questa dice che ne soffrirà certamente, ma spiega nel dialogo di sotto riportato<sup>126</sup> le ragioni di una esperienza di relazione, di dipendenza e di cura, necessaria all'apertura e all'apprendimento, che ha in sé anche la dimensione della sofferenza, della perdita, che lei accetta perché dà senso alla sua esistenza, alla sua tensione verso l'essere "aperti all'ulteriorità del possibile."<sup>127</sup>

"Così il piccolo principe addomesticò la volpe.

E quando l'ora della partenza fu vicina: "Ah!" disse la volpe, "... piangerò".

"La colpa è tua", disse il piccolo principe, "io, non ti volevo far del male, ma tu hai voluto che ti addomesticassi..."

"È vero", disse la volpe.

"Ma piangerai!" disse il piccolo principe.

"E' certo", disse la volpe.

"Ma allora che ci guadagni?"

"Ci guadagno", disse la volpe, "il colore del grano".

Poi soggiunse:

---

<sup>125</sup> *Ibidem*.

<sup>126</sup> A. De Saint-Exupéry, *op. cit.*, cap. XXI.

<sup>127</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2009, p. 71.

"Va' a rivedere le rose. Capirai che la tua è unica al mondo. Quando ritornerai a dirmi addio, ti regalerò un segreto".

Il piccolo principe se ne andò a rivedere le rose.

"Voi non siete per niente simili alla mia rosa, voi non siete ancora niente", disse. "Nessuno vi ha addomesticato, e voi non avete addomesticato nessuno. Voi siete come era la mia volpe. Non era che una volpe uguale a centomila altre. Ma ne ho fatto il mio amico ed ora è per me unica al mondo".

E le rose erano a disagio.

"Voi siete belle, ma siete vuote", disse ancora. "Non si può morire per voi. Certamente, un qualsiasi passante crederebbe che la mia rosa vi rassomigli, ma lei, lei sola, è più importante di tutte voi, perché è lei che ho innaffiata. Perché è lei che ho messa sotto la campana di vetro. Perché è lei che ho riparata col paravento. Perché su di lei ho uccisi i bruchi (salvo i due o tre per le farfalle). Perché è lei che ho ascoltato lamentarsi o vantarsi, o anche qualche volta tacere. Perché è la mia rosa".

E ritornò dalla volpe.

"Addio", disse.

[...]

"E' il tempo che tu hai perduto per la tua rosa che ha fatto la tua rosa così importante".

"E' il tempo che ho perduto per la mia rosa..." sussurrò il piccolo principe per ricordarselo.

[...] "Tu diventi responsabile per sempre di quello che hai addomesticato. Tu sei responsabile della tua rosa..."

"Io sono responsabile della mia rosa..." ripeté il piccolo principe per ricordarselo."

### 3.2.3 Opposte polarità per dire la formazione: esempi di educazione per fare senso

Il testo poli-filmico di Eros è un intreccio narrativo che nasce dalla congiunzione di formazione come auto/biografia e come gusto estetico personale. Egli ritiene infatti che la scelta da lui operata per la selezione dei brani audiovisivi sia infatti esito della relazione con essi, che nasce dalla piacevolezza che questi ingenerano nello spettatore e che per questa ragione siano espressione della sua formazione ed educazione estetica.

L'autore del blob approfondisce il metodo di selezione e di sequenziazione delle scene che compongono il suo filmato: egli dice che è "partito dalle quattro parole che [ha] individuato: relazione, trasmissione, dipendenza, esperienza" nella tappa delle quattro stanze. Per ognuna di queste parole ha rintracciato due frammenti filmici che fossero rispettivamente "un esempio più o meno positivo e un esempio più o meno negativo".

Poi, il montaggio ha effettivamente visto queste coppie di opposti, che Eros chiama "politica di contrasti", disposte in modo da "anteporre i negativi ai positivi" con l'intento di dare "un messaggio di rinascita" e una visione della "formazione 'a lieto fine'". L'organizzazione della sequenza di spezzoni è vincolo che Eros sente importante e che vuole rispettare: un codice, un'equazione in cui l'ordine dei brani significa il loro contenuto, al punto che soluzioni di riposizionamento trasgressive al codice vengono da lui ipotizzate e abbandonate quando "l'idea non concilia[...] con tutto il resto". Per poter inserire spezzoni tratti da video musicali e *spot* pubblicitari ha chiesto l'autorizzazione (che sottolinea di aver ottenuto per tutte le diversioni dalla consegna originale prevista dall'ultima tappa del percorso): Eros mostra attenzione ai vincoli di metodo e quelli che applica da sé al suo lavoro che, "intersecati tra loro, hanno deliberato l'ordine di tutti i video." *Deliberato*, come se la regola avesse determinato la forma della sua narrazione, come un vincolo esterno che invece ha scelto lui per il suo blob.

In effetti il suo è un procedere rispettoso delle consegne, esaustivo fin quasi alla saturazione nella presentazione del prodotto finito e della sua analisi; quando il filo della narrazione, il senso della formazione narrata nel suo blob è "nelle sue mani" la questione del vincolo e della trasgressione

appare - i vincoli (auto-generati) deliberano la forma del suo filmato; la trasgressione alla scelta di sole pellicole cinematografiche è autorizzata dal conduttore.

Pare di poter dire che il suo modo di affrontare il percorso traduca una visione dell'essere in una situazione formativa che presenti vincoli educativi: ci sono tappe, si prosegue compitamente, si restituisce con chiarezza. *Si fanno le cose per bene*, diventando quasi un'incarnazione del modello ideale di partecipante che segue le regole e porta a termine, completa, il compito, come proposito, modo di essere nell'esperienza.

La linearità del suo testo audiovisivo, organizzato secondo esempi negativi e positivi delle quattro parole che danno forma alla formazione, in effetti agevola l'accesso ai suoi contenuti e la de-costruzione della sua forma; la cifra narrativa di Eros per questo filmato ha un carattere didattico, educativo per il fruitore, nel senso di conduzione e accompagnamento di quest'ultimo ad una relazione facilitata con i contenuti del testo. Lo stesso Eros rileva infatti che "tutto il blob è risultato di agevole 'lettura' e 'interpretazione' rispetto al messaggio che volev[a] passare" ad eccezione di un brano che, infatti, egli avrebbe poi voluto sostituire dopo la fruizione di gruppo e poiché non perfettamente adatto ai canoni della sua narrazione per contrasti.

Per descrivere ancora l'aspetto formale della narrazione, vi è un elemento trasversale, rilevato *in primis* dall'autore, che caratterizza l'intero blob: è la presenza di brani che mostrano "monologhi o dialoghi che mandano messaggi 'immediati'" e che gli "fanno aver ragione."

Per questo motivo, per mettere in risalto l'immediatezza e la facilità di accesso che la narrazione di Eros consente, di seguito si propone come primo passo dell'analisi, la *representative reconstruction* dei commenti delle altre partecipanti al laboratorio, che verrà poi messa in dialogo con l'analisi scritta dall'autore, per evidenziare i temi cardinali che orientano la sua visione di educazione e danno forma alla formazione nell'ottica e nell'esperienza di Eros.

La narrazione di Eros è costruita su contrapposizioni tra temi: oppressione e desiderio, esperienza e conoscenza, fare e non fare, distanza e vicinanza, amore e rabbia-sofferenza.

Il blob parla di forze anche antitetiche: dal potere esercitato da un'autorità che distrugge (come quella del sergente Hartmann di "Full Metal Jacket"<sup>128</sup> che annichilisce e annienta la libertà delle nuove reclute che deve formare a soldati dell'esercito) ad una figura autorevole che insegna la scoperta dei propri sogni e la protezione di questi (il docente di "Bianca come il latte, rossa come il sangue"<sup>129</sup> interroga lo studente sui suoi sogni); questo è il primo dei molti contrasti che raccontano l'idea di formazione di Eros: con questa coppia parla di figure di maestri che contrappongono potere e speranza e quindi la coppia di spezzoni potrebbe avere il titolo di "Il potere della speranza".

Il frammento del video musicale dei Chemical Brothers "Hey boy, hey girl"<sup>130</sup> parla di un'esperienza di conoscenza e di scoperta: la protagonista ha il potere di vedere lo scheletro delle persone che incontra, un potere ambiguo perché permette di vedere sotto la

---

<sup>128</sup> S. Kubrick, *Full Metal Jacket*, (id.), Natant, Harrier Films, Usa, Regno Unito, 1987.

<sup>129</sup> G. Campiotti, *op. cit.*

<sup>130</sup> The Chemical Brothers, *Hey boy, hey girl, Surrender*, The Chemical Brothers, Regno Unito, 1999.

superficie, ma anche impedisce di essere in relazione con i propri simili come prima (della scoperta degli scheletri).

Segue il brano tratto da "Will Hunting - Genio ribelle"<sup>131</sup> in cui un uomo adulto si rivolge ad un giovane in un forte gesto di avvicinamento, di relazione, in cui gli racconta la tensione, che genera anche paura, tra la cura dell'altro e la sua perdita, tra la costruzione di progetti e la difficoltà di trovare il coraggio di affrontare le difficoltà, appunto. Il personaggio interpretato da Robin Williams dice che la vita è vivere di esperienze anche dolorose e che, se cerchiamo la relazione possiamo darci l'occasione di provare e ricevere affetto come mezzo per amplificare il potere e il potenziale del nostro percorso di formazione. Il brano musicale dei Negramaro in collaborazione con Elisa "Basta così" racconta dell'essere in una relazione di amore, di fusione, in cui non esistono le differenze, e neanche una coppia: né io né tu, ma nemmeno un noi, ma un'unità indefinibile nella sua impercettibilità, che nasce dalla fusione, sublimazione dei corpi, che non esistono più, ma diventano nube dispersa nel cielo.

La relazione di amore raccontata nel brano tratto da "I passi dell'amore"<sup>132</sup> è segno di speranza e possibilità, seppure in una storia d'amore in cui l'ombra della morte appare per separare i due protagonisti: la relazione, la dipendenza tra amore e morte, in questa scena mostra il potere che la morte ha sulla vita, come la può influenzare e indirizzare nella scelta di atteggiamenti e comportamenti. Infine, la contrapposizione tra due pubblicità, in cui rispettivamente gli adulti possono essere modello negativo per i bambini, e in cui alla visione di un gesto positivo, di solidarietà, di aiuto, di relazione verso il prossimo, anche sconosciuto, corrisponde l'idea che ognuno di noi sceglie i modelli da cui prendere esempio per diventare uomo o donna; la formazione dell'altro è allora anche emulazione.

Proprio questa ultima coppia di contrasti racconta e esplicita quanto Eros abbia voglia di fare il lavoro per cui stiamo studiando: per essere modello, esempio, mezzo per trasmettere messaggi all'altro, per esserne educatore.

Eros ha scelto il modo dell'esplicitazione, forse anche della spiegazione, per tutte le tappe precedenti a quella della narrazione nel formato blob. È esaustivo nella spiegazione del metodo di costruzione, di scelta e di selezione. Per la prima volta, però in questo caso, irrompe il silenzio o, meglio, la scelta di non dire. Di lasciare non dette, implicite, alcune sfumature delle sue parole della formazione.

Egli spiega molto chiaramente infatti che le coppie sono metafora di relazione, trasmissione, dipendenza ed esperienza: la prima è il suo modo di mostrare l'avvio della relazione tra formatore e formando (declinati come addestratore e docente di scuola superiore). La prima "rappresenta una maniera [...] negativa di instaurare una relazione. [...] [H]o voluto inserire per contrasto, quella che invece è una maniera [...] positiva di fare la stessa cosa". Queste due sequenze però tradiscono

---

<sup>131</sup> G. Van Sant, *Will Hunting - Genio ribelle*, (tit. or. *Good Will Hunting*), A Band Apart, Lawrence Bender Productions, Usa, 1997.

<sup>132</sup> A. Shankman, *I passi dell'amore*, (tit. or. *A walk to remember*), Gaylord Films, Di Novi Pictures, Pandora Cinema, Usa, 2002.

alcune altre dimensioni della prassi educativa insita nella dimensione relazionale tratteggiata da Eros: in primo luogo, le due scene mostrano due contesti ad alta intensità formativa, altamente irreggimentati o comunque istituzionalizzati; secondariamente, è probabile che vi sia anche un accento trasmissivo nelle due figure di autorità-autorevolezza rappresentate dai due formatori, dal momento che, entrambi sono *medium* della retorica della formazione che incarnano. Infatti il sergente Hartman mostra l'esercizio del potere gerarchico che dipende dalle posizioni in cui si è collocati, in assenza di senso e libertà, ma vincolati a un sistema ordinante; il docente che interroga lo studente liceale è, di contro, interprete di una retorica della libertà che invita, anzi insegna a inseguire i propri sogni, salvo poi tornare all'interno del dispositivo scolastico e segnare un 4 come valutazione insufficiente della preparazione dello studente. La relazione educativa che racconta Eros ha in sé, e li sussume contemporaneamente, i caratteri della coercizione e della contraddizione; il confine tra relazione e trasmissione, in questa coppia di contrasti, appare quindi sfumato.

Per quanto riguarda la seconda coppia, video musicale e dialogo tratto da Will Hunting – Genio ribelle, Eros non offre spiegazioni esplicite: come per le compagne di laboratorio la prima sequenza diventa ricettacolo di difficoltà di lettura e di densità di interpretazione, così egli non offre indicazioni: semplicemente è metafora di una “esperienza negativa.” Per coerenza, anche il brano tratto dal film appena citato, raccontando una vicenda che risuona profondamente con le sue vicende auto/biografiche, conduce Eros a dire che l'ovvietà di lettura da parte sua del riferimento (e del suo) significato a questo dialogo gli impedisce di analizzarlo: afferma infatti che non riesce “neanche a trovare parole da sprecare per descrivere la scelta di inserirlo. [...] [O]vviamente si tratta di esperienza declinata in senso positivo.”

Queste due scene mostrano la qualità di diverse relazioni che sembra dare origine alla qualità dell'esperienza, declinata da un lato come impossibilità di essere in relazione o possibilità di essere in una ulteriorità di senso della relazione, e dall'altro come relazione asimmetrica, per età anagrafica e per ruolo, che mostra la differenza tra sapere e conoscenza, tra conoscenza ed esperienza vissuta in prima persona, tra leggere, dare lezioni e vivere, sentire. In questa coppia inoltre fa per la prima volta capolino la dimensione del dolore e della fragilità umana, sia fisica sia psicologica, che culmina nella *lezione di vita* che lo psicologo interpretato da Robin Williams propone al suo futuro assistito, che non conosce l'amore e la paura perché non ha il coraggio di essere in relazione autenticamente, accettandone le conseguenze anche negative, come il dolore e la perdita.

Una scena che è “ovviamente” scelta da parte del montatore non richiede parole per essere spiegata: forse però non è l'immediatezza la ragione di un'omissione, ma piuttosto l'implicazione con la scena che aprirebbe finestre, squarci, (ferite?) nel tessuto altrimenti intatto, perfetto, della narrazione lineare, *liscia*, senza increspature, senza pieghe: parole che potrebbero essere scorci, tagli sotto la superficie, sotto la pellicola, come sotto la pelle si trovano gli scheletri che la protagonista del video musicale scopre con il suo sguardo modificato dall'esperienza della frattura del proprio polso.

La penultima coppia inserita nel blob, che rappresenta la dipendenza, mostra l'aspetto negativo della relazione d'amore, che tiene insieme il desiderio di appartenersi e la dolorosa constatazione della impossibilità di essere autenticamente se si dipende fusi, fino a essere dissolti in una nube che confonde e annulla le differenze che consentono di esistere nella relazione. Del video musicale Eros sottolinea alcuni versi della canzone, emblema della contraddizione insita nella dipendenza “negativa”: “Ci sembrerà di essere più liberi, e intanto farò a pugni contro il muro per avverti ancora



qui.” Per contrasto, il dialogo tra i due protagonisti del film “I passi dell’amore” mostra il lato positivo della dipendenza: di nuovo, la connotazione positiva di una delle parole della formazione non viene esplicitata, spiegata dall’autore, ma introdotta e sorvolata tramite questo commento: “ci sono talmente tanti messaggi che non ho davvero voglia di scriverli tutti.” Salvo poi, non accennarne alcuno.

Nel secondo film della coppia si mostra la dimensione relazionale e la dipendenza che crea il legame a partire dalla differenza, dal riconoscimento delle specificità dell’altro e dalla gratitudine per l’incontro, che consente di progettare se stessi oltre i limiti dell’esistenza umana fisicamente intesa, per esistere nell’esperienza, nel ricordo, nelle azioni dell’altro che si è incontrato; un incontro che cambia entrambe le persone coinvolte e interpreta la relazione come salvifica e l’altro come messaggero (un angelo mandato dal Signore, si dice nel film) che possa e debba continuare a portare avanti il progetto di chi non è più presente e le parole (“i passi” del titolo) della e per l’educazione.

Infine l’ultima coppia, di *spot* pubblicitari, è una dicotomia che racconta la dimensione della trasmissione: nella prima, negativa, mostra gesti di adulti che influenzano, in-segnano a bambini modi aggressivi e violenti di essere in relazione: questo è il video che declina la trasmissione come esempio; il secondo video, che mostra la trasmissione tra persone di spirito di solidarietà e di aiuto, si affida al canale della testimonianza, dell’essere presente, del vedere i gesti che divengono esempio da seguire, replicare, interpretare e diffondere. Di quest’ultimo brano Eros sottolinea l’importanza educativa dal momento che è un brano che utilizza e ha utilizzato in diverse occasioni perché, afferma, è in grado di mostrare “il valore della formazione che cerco di applicare.”

L’analisi delle stanze, che ha consentito la lettura delle immagini, della mappa dei territori della formazione e ha dato avvio alla strutturazione per parole-chiave del blob, non ha incluso la tematizzazione della mappa cronografica; similmente e di conseguenza, seguendo l’influenza del metodo di analisi di Eros, ho volutamente ommesso finora un approfondimento di questa tappa. La sua mappa cronografica infatti, che ha chiamato “Lifebook” in analogia fonetica e strutturale con il diario che traccia la cronologia di ogni iscritto al *social network* Facebook™, è un breve filmato che mostra alcuni eventi fondamentali della sua vita a partire dalla maggiore età: un racconto che mostra tramite date, didascalie e immagini i momenti di certificazione, di *status* (come il compimento dei 18 anni o il conseguimento della patente di guida), i momenti di **dolore** e di difficoltà legati a eventi funesti o di **perdita**, immagini che rappresentano crisi esistenziali e professionali ma anche momenti di gioia e di condivisione.

Ritengo che questo “libro della vita” che Eros ha composto sia rappresentativo della dimensione di referenza della sua visione di educazione, presentata come introduzione della tappa delle quattro stanze: egli dice infatti che essenzialmente la formazione è un processo di **acquisizione**, di **perdita** e di **eventi**. Ciò viene tradotto nella sua mappa cronografica attraverso le certificazioni e i ruoli raggiunti e ricoperti che corrispondono alle **acquisizioni**, le **perdite** sono raccontate attraverso gli eventi dolorosi citati sopra; infine, e inclusivamente, gli **accadimenti**, che coinvolgono tempi, luoghi e persone sono una sintesi dello stesso libro della vita.

In principio è stato dato il titolo di “resoconto della formazione” per poi approfondire il portfolio di Eros; poi, attraverso i sottoparagrafi, il *focus* è stato posto sulle parole dell’educazione che danno vita e avvio alla formazione. Ma c’è di più: le parole dell’educazione, esaurienti, coerenti tra loro, che raccontano di una ricomposizione di senso per orientare il proprio procedere nell’educazione e come educatore, appaiono forse come un racconto cross-mediale saturo, riempito al punto che ci

sono davvero pochi spazi per il dialogo divergente, per la voce fuori dal coro che si contrapponga e possa dire altro oltre quanto proposto da Eros.

Le compagne di laboratorio offrono una visione relativa al blob complessivamente convergente tra loro e con quella dell'autore; il filo narrativo, dalla prima all'ultima tappa, è svolto, tracciato completamente. Sono pochi cioè i punti di "non detto" o di indicibile nel portfolio di Eros e sono relativi a due aspetti dell'esperienza. Da un lato, la dimensione processuale, cifra della tappa della mappa collettiva, è quella che non ha trovato in Eros parole per essere detta; la mappa collettiva ha costituito un problema per quasi tutti i partecipanti, ma pur nella difficoltà di ricostruzione del processo e di analisi del prodotto, le altre partecipanti hanno offerto letture timide e timorose del loro contributo e della loro esperienza. Eros, invece, che ha trovato parole per raccontare le sue immagini, la mappa del tesoro e il blob, non ne ha avuta alcuna per la fase che, a detta di tutti, è stata più complessa, metaforica, simbolica, densa e perturbante dell'intero percorso.

Così, e si giunge al secondo elemento di "non detto", i tagli sulla mappa dei territori della formazione e le due sequenze per cui non ha parole da sprecare o di cui non ha voglia di descrivere i numerosi messaggi, sono i brani, gli spazi, gli scorci, nella carta e nella pellicola, altrimenti intatte e compatte, che insinuano un intoppo nella sua relazione sulla formazione.

Una relazione che racconta di un fare educativo solido, coerente, ricco di e nelle contraddizioni su cui si fonda. Questo intoppo, buco, fenditura nel suo procedere, è il dolore della dipendenza, della relazione, dell'indicibile dell'educazione, che lo porta a non voler dire più, a non voler dire altro, a proposito di quegli apici dell'esperienza umana in cui **relazione, cura, dolore, dipendenza, perdita** si incontrano e diventano esperienza educativa, che concorre a dare forma all'esistenza del soggetto. Una visione di esistenza, che può diventare ricomposizione di senso nella fatica dell'accettazione, intesa come posizionamento relazionale con l'esperienza; un modo della conciliazione e della possibilità di continuare a aprirsi alla conoscenza mediato dall'**esperienza**.

*"Oh sì, il passato può fare male, ma a mio modo di vedere  
dal passato puoi scappare oppure imparare qualcosa."*

Rafiki – *Il re leone*

### 3.3 Luci e ombre della formazione: l'educazione come risorsa

*Sono... elettricità.*

*Già, elettricità.*

Billy Elliott – *dal film omonimo*

Il racconto di Elinor si può considerare come una visione d'insieme in cui vengono illuminati i territori della formazione attraverso la mappatura delle occasioni educative che, nella sua esperienza di soggetto in formazione e di studentessa di scienze dell'educazione, compongono uno sguardo panoramico sul sapere educativo (teorico e derivato dalla rilettura della sua vicenda formativa finora esperita) che costituisce la sua visione epistemica sull'oggetto di indagine.

Elinor sembra cioè rispondere alla domanda relativa alla visione educativa di cui è portatrice in quanto formanda (in senso lato) attraverso un personale manifesto che mostra l'intreccio tra la sua

conoscenza auto/biografica della e sulla formazione, e il sapere teorico a cui ha avuto accesso attraverso la formazione istituzionale da studentessa.

Tale intreccio può nascere, per dirlo altrimenti, come esito dell'incontro tra esperienza e conoscenza che, attraverso l'introduzione ad un sapere teorico e formalizzato all'educazione, traccia e compone una descrizione della formazione che si mostra a Elinor *in primis* come ricostruzione teorico-prassica della sua visione educativa, a partire dalla messa in relazione tra sapere pedagogico, fare educativo e auto/biografia formativa. Elinor, tramite una "mappa teorica del sistema formativo, che coinvolge i soggetti sia nella posizione di educatori sia nella posizione di educandi per tutto il corso della vita"<sup>133</sup> ripercorre la sua vicenda biografica per mostrare la sua personale visione dell'educazione, con il duplice sguardo di formanda e futura professionista dell'educazione.

Si seguirà l'ordine di esplorazione percorsa da Elinor, a partire dalle immagini da lei scelte, passando per la mappa dei territori della formazione e quella cronografica, guidati dall'analisi delle quattro stanze scritte e condivisa dalla protagonista del paragrafo. Infine l'ultimo paragrafo relativo al suo portfolio sarà dedicato alla lettura del suo blob e ad una considerazione finale rispetto alla forma del suo discorso sulla formazione.

Elinor sceglie l'immagine del bambino di fronte alla tv a cui dà il titolo di "Schermi e sguardi", la fotografia del vaso illuminato dall'interno, di cui sottolinea la presenza del fascio di luce e che intitola "Guida"; infine la terza immagine è quella del piccolo principe e della volpe, ritratto del protagonista e del personaggio del XXI capitolo del già citato romanzo di Saint-Exupéry.

Tramite queste tre immagini metaforiche Elinor tematizza, come lei stessa esplicita, la dimensione contestuale della sua formazione personale che, nel simbolo del bambino che guarda la televisione, racconta del raccordo tra la propria storia e il potere pedagogico che si esprime nel contesto di vita del soggetto. Elinor in proposito dice che questa immagine le consente di coniugare il ricordo di suo fratello minore che guarda i cartoni animati in televisione (anche in sua compagnia) con la consapevolezza del potere che pedagogico del *medium* televisivo. Attraverso le parole **potenza**, **positività** e **io**, da lei segnalate come etichette che descrivono e sintetizzano il suo sguardo su questa immagine, Elinor segnala due aspetti della sua concezione pedagogica relativa alla relazione con i *media* e i contesti educativi. In primo luogo, la televisione è simbolo di una educazione veicolata dai mezzi di comunicazione di massa, di cui il televisore sembra essere l'emblema - forse per la presenza massiccia nella vita di un individuo medio e forse perché è quello che, nonostante altri mezzi basati su tecnologie più moderne, mantiene un ruolo importante nelle case delle persone, essendo una sorta di *focolare* della contemporaneità che riunisce le famiglie intorno a sé. La televisione, metonimia dei *mass media* e simbolo della "complessità della vita quotidiana dei soggetti" in quanto esempio di *medium* che veicola un'esperienza educativa informale e non dichiaratamente intenzionale<sup>134</sup> che tuttavia in-forma l'individuo, mette in campo la questione critica del potere insito nei gesti e nelle pratiche di "articolazione delle intenzioni tras-formative"<sup>135</sup> di coloro che sono ideatori e produttori di "atteggiamenti, comportamenti, abitudini, opinioni"<sup>136</sup>, posture relazionali, intellettuali, finanche ideologiche per i destinatari del loro messaggio. Il "bene" perseguito da tali canali formativi può essere quello dei destinatari oppure dei produttori della comunicazione: come accenna Elinor, la prima immagine da lei scelta racconta della presenza o

---

<sup>133</sup> S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Nuova edizione*, Carocci Faber, Roma, 2008, p. 34.

<sup>134</sup> Cfr. *ivi*, pp. 28, 31.

<sup>135</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>136</sup> *Ibidem*.

assenza di “consapevolezza del valore pedagogico (e non) della televisione”. Proprio questa sua precisazione conduce a una riflessione di tipo teorico: qual è allora il valore pedagogico dei mezzi di comunicazione di massa? Dal momento che l’autrice parla di valore pedagogico e non pedagogico, si può ipotizzare che il riferimento a **potenza e positività** per questa immagine riguardi ciò che per Elinor è il messaggio di una buona televisione o di una televisione pedagogicamente orientata in senso esplicito: non a caso, riferisce a voce, per completare e arricchire la spiegazione della sua scelta, del programma televisivo “Peppa Pig”<sup>137</sup> che, dal punto di vista della scrittura e della narrazione, ha un’esplicita vocazione e postura educativa, che, tramite le avventure della protagonista della serie animata mostra ai suoi spettatori (di età simile a quella del fratello di Elinor al momento dell’esperienza laboratoriale) una sorta di codice di lettura della realtà e di comportamento. Le vicende della maialina Peppa mostrano un modo di essere al mondo volto all’apprendimento di atteggiamenti non conflittuali, rispettosi di un codice presentato secondo esplicite prescrizioni morali ed etiche, di *buona educazione*, che assomiglia o si avvicina per certi versi ad un codice di *buone maniere* della convivenza. Di questo cartone animato, così come per estensione, delle funzioni pedagogiche (per come le intende Elinor) della fruizione televisiva, l’autrice intende sottolineare la relazione personale (**io** in relazione all’interpretazione dell’immagine – riferimento auto/biografico), la **potenza** come potere e potenzialità educativa e, infine, l’aspetto di **positività** del *medium*, qualora sia utilizzato nelle forme e nelle intenzioni da lei definite come pedagogicamente connotate.

Il secondo aspetto o contesto formativo che qui viene solo accennato e che tornerà nella mappa dei territori della formazione, è quello della famiglia, qui rappresentata dal riferimento al fratello minore dell’autrice.

La seconda immagine, il fascio di luce, racconta della necessità della presenza di una **guida**, che incarna l’idea dell’indispensabilità di “punti di riferimento da seguire che non [...] obbligano a percorrere una determinata strada ma [che] piuttosto [...] indirizzano e [...] indicano la via”. Elinor intende la guida come una figura, un faro che indica appunto, che non si colloca in un contesto spazio-temporale specifico dell’esperienza di formazione di un individuo, ma che sia incarnazione di un modo della prassi educante che racconta della sua visione pedagogica relativa alle relazioni formative. La guida come colui che avvia e inizia al percorso: sembra, quella descritta da Elinor, una sorta di mentore, ovvero una profilo di facilitatore educativo che costruisce “una relazione che incoraggia la crescita complessiva di una persona”<sup>138</sup> per favorire “lo sviluppo delle sue potenzialità”<sup>139</sup>. Non accennando a specificazioni relative alla formalità o meno della relazione con la guida, la scelta di una interpretazione di questa come mentore trova sostegno nel riferimento alla durata della relazione con essa: Elinor dice infatti che colloca la relazione formativa con la guida “lungo tutto l’arco di vita” e ne indica gli aspetti di casualità dell’incontro con tale figura. Il rapporto con la guida come mentore

“non ha motivazioni estrinseche: [...] [m]anca un obiettivo in qualche modo monetizzabile, sia nell’immediato che sul lungo periodo. L’unica convenienza ammessa è quella che ha spinto i due a stringere il rapporto stesso di mentorato e

---

<sup>137</sup> N. Astley, M. Baker, *Peppa Pig*, (id.), Astley Baker Davies Ltd., Regno Unito, 2004 – in programmazione.

<sup>138</sup> E. A. Hesketh, J. M. Laidlaw, *Developing the teacher instinct. 5: Mentoring*, in *Medical Teacher*, 25 (1), 2003, pp. 9-12.

<sup>139</sup> L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano, 2005, p. 103.

che ha come finalità essenziale quella di procedere a ‘uno scambio reciprocamente generativo’<sup>140</sup>.

La guida di cui parla Elinor è quella di una “figura radicale che fa compiere svolte”<sup>141</sup>, che ha a che fare “con un processo di crescita e con lo sviluppo di un’identità autonoma”<sup>142</sup> caratterizzata da una profonda funzione trasformativa, basata sull’avvio di un processo in cui il soggetto è accompagnato, s-edotto, finanche sviato, affinché impari a riflettere in autonomia sulla sua esperienza, così da avviare un “processo di individuazione che caratterizza l’educazione autentica”<sup>143</sup>, in cui egli possa diventare guida di se stesso, attraverso lo scambio, il rispecchiamento reciproco, e il riconoscimento delle differenze che la relazione con il mentore può offrire.

La figura della guida, qui interpretata come mentore, ha “radici [...] fortemente vocazionali e vissute”<sup>144</sup>, che raccontano di

“capacità innate di *care* (aver cura) che ogni educatore ha, sulla base delle relazioni di cura interiorizzate, anche a partire dalle relazioni primarie; e dove per ‘vissute’ intendiamo l’attributo che inevitabilmente va a caratterizzare le relazioni educative, che non possono essere tali se non all’interno di uno scambio di tipo psicoaffettivo e simbolico.”<sup>145</sup>

Elinor descrive la necessità di una figura di guida come essenziale riferimento nella sua esperienza di formazione, ma anche come necessario profilo che incarna “una modalità di ‘essere-nella-relazione’ che va al di là delle specifiche competenze e caratteristiche del ruolo formale o istituzionale (docente, *tutor*, genitore, *coach* ecc.), ma che si definisce in un

“agire formativo intenzionale e relazionale che presidia un campo di esperienza, al fine di trasformare le dimensioni che derivano da tale esperienza, attraverso la riflessione [a partire dal rispecchiamento], in apprendimenti significativi, i quali comportano in ultima istanza un processo non solo di conoscenza del mondo, ma anche [...] di conoscenza di sé.”<sup>146</sup>

La guida di cui parla Elinor, attraverso la metafora eliocentrica del fascio di luce che guida, che illumina il cammino e offre riferimenti per muoversi in esso, offre una

“opportunità di attivare o acquisire una capacità di automonitoraggio del percorso, favorendo la riflessione sul suo senso, su che cosa funziona o non funziona e perché, sul senso delle scelte, nell’intento di contribuire allo sviluppo di consapevolezza”<sup>147</sup>

---

<sup>140</sup> M. Ferrario, *Mentore e rapporto di mentorato: un modello e un punto di vista sull’applicabilità nella società di oggi*, in P. Mottana, (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna, 1996, p. 76.

<sup>141</sup> P. Mottana, *op. cit.*, 1996, p. 15.

<sup>142</sup> L. Zannini, *op. cit.*, p. 106.

<sup>143</sup> *Ivi*, p. 107.

<sup>144</sup> P. Mottana, *La ‘clinica della formazione’ come cura della nuova formazione (aziendale)*, in AA.VV., *Adulthood*, 16, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 149.

<sup>145</sup> L. Zannini, *op. cit.*, p. 111.

<sup>146</sup> *Ivi*, p. 112.

<sup>147</sup> O. Scandella, *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, in AA.VV., *Adulthood*, 20, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 120.

che, di concerto, possono concorrere a, e favorire, la costruzione di un'identità personale e professionale<sup>148</sup>.

Se consideriamo invece la specificità dell'immagine scelta da Elinor e le azioni da lei descritte (indirizzare e indicare) si può dire che la guida corrisponda alla figura del *tutor* che avvia, accompagna, facilita e orienta<sup>149</sup>; forse da questo punto di vista sta parlando la Elinor formanda-educanda, laddove la guida come mentore forse mostra la concezione della guida in un'ottica da futura educatrice che si pone in relazione con l'altro (educando).

La guida come *tutor* infatti “esercita [...] un'importante funzione di connessione tra teoria e pratica<sup>150</sup>. Se la conoscenza può essere intesa come”<sup>151</sup> sempre correlata a, se non dipendente da, il contesto, allora la figura del *tutor* si fa carico di costruire e facilitare occasioni di apprendimento dall'esperienza in cui, dalla pratica, si innesca un circolo ricorsivo verso la teoria; non a caso, una delle metafore con cui tale profilo è rappresentato è quella di ponte<sup>152</sup>.

Coerentemente con le immagini e le parole scelte da Elinor, si può dire che, nelle vesti di soggetto in formazione, l'autrice sia depositaria di un'idea di guida che corrisponde a quella di *tutor*, come è possibile sostenere attraverso le parole di Zannini:

[i]l *tutor* è [...] il facilitatore dei processi di apprendimento, e, come tale, si avvale dei più raffinati strumenti della maieutica, nell'interazione/mediazione [...]. Il *tutor* è quindi anche il 'contenitore', il 'vaso'<sup>153</sup>, 'la madre', nel senso che carica su di sé la funzione di *holding* [...] indispensabile in qualsiasi processo di apprendimento dall'esperienza. [...] Il *tutor* è però anche [...] la **guida**, il 'faro' [...]. Insomma, 'un ruolo poliedrico, multifaccettato, il cui tratto prevalente è quello del servizio'<sup>154</sup> »<sup>155</sup>.

La terza immagine scelta dall'autrice del portfolio è da lei intitolata “Apprendimento per scoperta”. In primo luogo e in connessione con l'immagine poco sopra analizzata, Elinor declina ulteriormente la qualità dell'apprendere (“dall'esperienza” prima e “per scoperta” ora) definendo l'immagine come quella “che esemplifica al meglio l'importanza dell'esperienza e dell'esplorazione per l'apprendimento e la formazione di sé.” Il viaggio interplanetario del Piccolo principe, costellato di incontri che lo convocano alla riflessione stimolata dallo scambio con i suoi interlocutori – qui la volpe –, racconta per Elinor della possibilità “di scoprire e di scoprirsi [...], di entrare in relazione con il mondo che ci sta intorno.” La figura della volpe che mostra al Piccolo principe una prospettiva diversa attraverso cui essere in relazione con la sua rosa è metafora della relazione educativa che già precedentemente Elinor ha declinato come **guida** e riferimento. La volpe, mentore o *tutor*, coinvolge il suo interlocutore in un percorso di riflessione basato sullo scambio e sul dialogo, mediante il quale viene favorito il cambiamento di prospettiva sull'altro da sé: la rosa non è più guardata allo stesso modo, perché la volpe ha indicato al Piccolo principe, o meglio lo ha aiutato

<sup>148</sup> Cfr. L. Zannini, *op. cit.*, p. 112.

<sup>149</sup> Cfr. *ivi*, p. 87.

<sup>150</sup> Cfr. L. Marletta, *Il tirocinio e la tutorship come luogo di connessioni*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta, (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano, 1997.

<sup>151</sup> L. Zannini, *op. cit.*, p. 88.

<sup>152</sup> *Ivi*, p. 94.

<sup>153</sup> Come l'immagine scelta da Elinor: il contenitore del fascio di luce.

<sup>154</sup> M. Ferrario, *op. cit.*, p. 192.

<sup>155</sup> L. Zannini, *op. cit.*, p. 95, grassetto mio.

a scoprire, le qualità che rendono unica la rosa che lui cura. Che la rendono la sua rosa: la rosa con cui scopre di avere una relazione; la rosa di cui è responsabile, di cui e per cui risponde, dal momento che ha una relazione con essa – con lei. La volpe può essere intesa allora come il formatore che si mette al servizio del Piccolo principe e lo educa a essere in una relazione con la rosa.

La terza immagine sembra allora figura capace di ricomporre in una sintesi la duplicità del significato di guida rintracciato nel portfolio di Elinor. Infatti il Piccolo principe è in una posizione di mezzo tra l'essere educato e l'essere educatore: educando della volpe, come Elinor che è in un processo di formazione alle scienze dell'educazione; educatore della rosa, come figura che si cura e risponde della e nella relazione. Un'ultima notazione: la posizione di mezzo può essere declinata anche come posizione di *medium* dell'educazione, riconducibile da un lato ai *mass media* rappresentati dall'immagine del bambino che guarda la televisione, ma che può illuminare una seconda lettura di questa metafora dal momento che Elinor la intitola "Schermi e sguardi". Se la televisione è un mezzo di comunicazione che ha un potenziale pedagogico indubbio e caratterizzato da un potere ambivalente sui destinatari del suo messaggio, Elinor posiziona il potenziale educativo relativo a questa immagine nella duplice accezione della parola "schermi" che lei ha scelto in congiunzione a "sguardi". Dal momento infatti che lo schermo, come si è detto anche nei precedenti capitoli, ha una funzione di veicolo di informazioni, di messaggi, di luogo di proiezione, di strumento di protezione<sup>156</sup>, la congiunzione tra i due termini nel titolo, in relazione ai *mass media*, allude a una funzione educativa ambivalente che questi rappresentano, e di conseguenza il titolo scelto da Elinor si prospetta come un posizionamento pedagogico rispetto ad essi: schermi che mostrano e proteggono; sguardi che si proteggono e si accompagnano alla relazione con gli schermi.

Una delle caratteristiche di livello meta- che l'analisi delle quattro stanze fatta da Elinor mostra è la sua consapevolezza rispetto a una lettura delle prime due immagini da lei scelte: in esse infatti rintraccia l'ombra dello stereotipo; dice infatti che sono concezioni di sapore ingenuo e riduttivo quelle che ritraggono la figura dell'"insegnate come guida" e quella della televisione come *medium* con un portato educativo e quindi di "valenza pedagogica".

Afferma a proposito della valutazione che lei stessa fornisce in relazione alle immagini scelte: "ho attribuito alle immagini significati che avessero un valore positivo dal punto di vista pedagogico. [...] [M]i sono concentrata su ciò che mi ha formata costruendomi e non decostruendomi." L'aspetto decostruttivo introdotto da Elinor è molto interessante in rapporto alla sua intenzione più o meno consapevole di descrivere quegli aspetti educativi della formazione che risultano a suo modo di vedere positivi, costruttivi: sembra che, qualora un incontro, un evento, una circostanza determinino un esito che Elinor ritiene negativo, in essi venga a mancare l'aspetto pedagogico di costruzione del soggetto, quindi la valenza formativa. L'autrice sceglie infatti temi e immagini che raccontano della sua costruzione identitaria e del suo percorso di formazione, dando l'idea che ciò che desidera conservare in esso sia un movimento progressivo di cumulo di esperienze positive che danno forma all'individuo. Elinor intende la dimensione decostruttiva del processo di formazione in un'accezione distruttiva o quantomeno che si muove in direzione opposta a quella della formazione, non intendendo il termine "decostruzione" come, per esempio, un possibile modo della riflessione sull'oggetto di indagine, ma come atto che la interrompe o la corrompe. La

---

<sup>156</sup> Cfr. E. Mancino, G. M. Zapelli, *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.

decostruzione per lei è un modo del fare educazione, che ha esiti materiali sul soggetto, piuttosto che un modo del saper essere in relazione alle sue pratiche. Ciò apre uno spazio di visibilità sulla personale metafora della formazione come costruzione di conoscenze, competenze e posture di cui è portatrice Elinor: decostruire non è gesto complementare e informante del e sul costruire, ma atto quasi fisico del demolire, dell'annullamento di quanto costruito, formato, fino a quel momento. Se consideriamo infatti quali sono i termini attraverso cui Elinor descrive la connotazione affettiva delle immagini da lei scelte, troviamo ricorrenti le parole **costruzione, formazione e piacere**. Le immagini da lei scelte raccontano il piacere delle esperienze che rappresentano (la relazione con gli schermi che allude all'esperienza familiare e personale con essi; la relazione con un amico-mentore, l'incontro occasionale che tras-forma lo sguardo sulla realtà), il gesto fisico, materiale oltretutto simbolico del costruire (uno sguardo, un atteggiamento, una relazione); e la formazione come esito della relazione e della costruzione di un saper essere con l'altro.

### 3.3.1 Contesti della formazione: luoghi, tempi e figure dell'educazione

Il filo rosso del portfolio di Elinor è quello della prospettiva personale attraverso cui intesse la mappa della formazione come riflessione teorica e composizione auto/biografica dell'esperienza. A partire dalla seconda tappa della proposta laboratoriale fino a quella della narrazione nel formato blob, il contributo auto/biografico diventa vieppiù innesco della costruzione teorica, della presentazione della visione educativa che Elinor rintraccia come fondante dell'esperienza di e con la formazione.

La mappa dei territori della formazione ha un titolo analogo per l'autrice del portfolio: si chiama infatti "mappa dei territori di formazione"; di essa riferisce che è "personale e non sovrapponibile ad altre anche se gli elementi che h[a] inserito possono essere 'comuni' a molte persone ed è possibile che vengano definiti territori di formazione." E prosegue, rispetto alla sua fattura: "è cucita (per questo la scelta di costruirla con filo e bottoni) su me stessa."

La mappa di Elinor traccia un anello, un *loop* senza inizio e senza fine, in cui trovano collocazione alcuni contesti, mezzi, eventi, pratiche che concorrono alla formazione del soggetto: **famiglia, stage, gruppo dei pari, letture, televisione, scuola, oratorio, viaggi e sport**. Ad ogni bottone, ad eccezione di uno che non ha una etichetta esplicitata, corrisponde una di queste classi, categorie, voci della formazione.

La forma in cui è presentata la mappa ha un carattere di schematicità e di chiarezza, nell'ottica della sua autrice: spiega infatti Elinor che, a partire "dalla parola 'territori' h[a] scelto le tappe per [lei] più significative che potrebbero essere definite come macrosistemi che al loro interno contengono molte sfaccettature." Le sfaccettature a cui si riferisce trovano poi una corrispondenza sul piano auto/biografico della mappa cronografica: infatti in essa sono indicati i nomi dei membri della sua famiglia, i diversi ordini di scuole frequentate, le attività sportive praticate, i diversi gruppi di pari-amici a cui si è accompagnata nel tempo, le figure di maestri e, infine, le relazioni amorose significative. Se, come ipotizza Elinor, la mappa dei territori può sembrare una descrizione teorica o concettuale della formazione, è nell'incontro con quella cronografica che ogni "macrosistema"



trova una declinazione in senso personale, a partire cioè da una “prospettiva generale” e da “un punto di vista esterno” diventa auto/biografica, più corrispondente all’unicità dell’esperienza che Elinor traccia.

Addentrando nelle tappe della sua mappa, il primo luogo, contesto elencato sopra, è quello rappresentato dalla **famiglia**. Indubabilmente altri hanno sottolineato la rilevanza della famiglia nella propria storia di formazione e in generale come istanza che educa il soggetto; ciò che è interessante nello schema di Elinor è il fatto di chiamarla tappa, ovvero contesto di formazione. La famiglia come luogo che genera esperienze che concorrono al formarsi del soggetto.

“Famiglia”, come termine, “è parola sfuggente”<sup>157</sup>; piuttosto compone “il suo significato a tappe, lungo il filo rosso della relazione”. Perciò ritengo interessante approfondire la famiglia come luogo, che si costituisce di luoghi, di approdi e partenze, soste e rifugi, ritorni, addii e ritrovamenti.

Una breve digressione etimologica potrà condurci alla lettura di “famiglia” come luogo complesso e multifaccettato: *oikia* in greco antico significa “casa, famiglia, organizzazione domestica.”<sup>158</sup> La casa, luogo primario di convergenza della famiglia, è

“lo spazio multiforme da cui ha origine la nominazione del gruppo di persone che ne fa parte, delimita i legami della *gens*, la propria gente. È luogo originario e originante, in cui a ciascuno viene attribuito lo stesso cognome, la sua appartenenza, e per lui viene scelto un nome, la sua differenza.”<sup>159</sup>

La “[f]amiglia-casa è luogo che ci origina, poiché ci genera e ci dà una forma, cui noi apparteniamo”<sup>160</sup> e da cui proveniamo. La famiglia è luogo di attraversamenti: si parte da, si sosta in, si torna a, ci si separa da essa. La famiglia è “moto per luogo”, ma anche “mezzo”: è tramite<sup>161</sup> del soggetto e per il soggetto, luogo di raccordo della memoria, tra trasmissione, tradizione e trasgressione verso il mondo.

Da un lato come luogo della trasmissione, del sapere tramandato, la famiglia

“rappresenta un ambito di collegamento tra le varie generazioni e al suo interno si assiste all’intenzione di trasmettere (indipendentemente dagli esiti) codici di condotta e valori morali [...] ritenuti validi ed auspicabili, all’interno dei quali sono compresi sia elementi di continuità, sia elementi di discontinuità con la precedente storia familiare.”<sup>162</sup>

La trasmissione si declina allora come tradizione quando interviene a mantenere la storia, la narrazione, la continuità, il lessico e le consuetudini di una famiglia. Se da un lato è conservazione della vita e della storia della famiglia, può divenire strumento della coercizione, dell’obbligo, della gabbia (una delle accezioni possibili del termine *oikia* peraltro) qualora ammanti la provenienza dell’ombra della proprietà, dell’appartenenza in cattività, che non può più essere partecipazione alla vita familiare, ma vincolo che vede nella trasgressione la realizzazione della propria forma, della

---

<sup>157</sup> C. N. Zuffrano, *Dis-lessico familiare*, in E. Mancino, (a cura di), *Farsi tramite. Tracce ed intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano, 2014, p. 250.

<sup>158</sup> *Ibidem*.

<sup>159</sup> *Ibidem* e *ivi*, p. 251.

<sup>160</sup> *Ibidem*.

<sup>161</sup> Cfr. E. Mancino (a cura di), *op. cit.*

<sup>162</sup> S. Tramma, *op. cit.*, pp. 34-5.

propria formazione, come “tensione trasformativa”<sup>163</sup> “a trovare un modo per darsi un’altra forma e decidere di andare oltre”<sup>164</sup>, di trasgredire. Trasgredire all’appartenenza, al codice, significa offrirsi un nuovo spazio di realizzazione di sé, di formazione: è lo spazio del cambiamento, della trasformazione appunto, possibile grazie al movimento di tradimento delle origini, al gesto di deviazione dal predefinito, all’autonomia del farsi, per poi tornare alla ricongiunzione con la famiglia, come luogo della partecipazione e della costruzione del progetto di sé *insieme a, in congiunzione con, attraverso il contributo della differenza*.

Il secondo contesto di formazione, la seconda tappa che si vuole ora analizzare è quella del **gruppo dei pari**: nel caso di Elinor, questi sono indicati come **compagnie** – nella sua mappa cronografica ne esistono due diverse, ma può essere rintracciato anche nel contesto dello **sport**. Il gruppo dei pari è molto spesso connesso ad un luogo specifico di incontro o ad un’attività condivisa: la piazza dove ci si dà appuntamento, dove ci si ritrova, il corso di pallavolo, di nuoto, che consente un’esperienza di “colleganza e [...] partecipazione ad un progetto comune.”<sup>165</sup> Il gruppo dei pari è luogo di apprendimento di saperi e saper fare, aggiuntivi, integrativi o in conflitto con quelli trasmessi e proposti dalla famiglia<sup>166</sup> intesa come luogo primario della socializzazione e della formazione del soggetto; nel caso di Elinor è in quest’area dell’esperienza formativa che si concentrano due delle tre esperienze biografiche che considera negative: l’esperienza sportiva della pallavolo e la relazione con la prima (in ordine cronologico) delle due sue compagnie di amici-pari. Conclusa la prima e abbandonata la seconda, si contrappongono alle linee continue verdi relative all’esperienza con i membri della famiglia che sono indicati come elementi positivi e che sostanziano la tappa della famiglia come complessivamente positiva, pur se presenti eventi luttuosi e dolorosi.

Il **gruppo dei pari** è dunque un gruppo cui si appartiene, che comporta un nuovo legame, una nuova **famiglia** in cui i membri si chiamano fratelli<sup>167</sup>, che “scelgono un luogo dove ritrovarsi come fosse la loro nuova casa”<sup>168</sup>.

Tornerò successivamente al tema dell’appartenenza per tracciare un possibile collegamento di senso tra le immagini della formazione e la mappa dei territori; ora intendo affrontare brevemente le altre etichette presentate sulla suddetta mappa: **stage, oratorio, scuola**. Questi sono letteralmente luoghi della formazione, variamente formali, intenzionali e intenzionati, ma è il primo termine che desidero approfondire: lo *stage* come esperienza di formazione in un contesto lavorativo guidati da uno o più supervisori. A proposito di luoghi e tappe, è interessante considerare la parola *stage*, in francese e in inglese: nella prima lingua significa “corso di formazione”, mentre in inglese indica letteralmente “palco”, ovvero un luogo finzionale che mima e allude alla realtà che su di esso viene rappresentata in uno spettacolo. Lo *stage* allora è contesto di formazione, ma anche luogo di messa in scena, di preparazione all’esperienza reale che prospetta. Di nuovo, un’esperienza in un luogo.

Infine, **letture** e **televisione**: come già detto per la televisione e in generale per i mezzi di comunicazione di massa, veicoli di messaggi che hanno destinatari con capacità di interpretazione e di riflessione critica differenti, credo che sia interessante sottolineare la dimensione di *medium* di queste tappe della mappa: le letture così come i *mass media* sono veicoli di contenuti in diverse forme e formati (informazioni, narrazioni, nozioni, spunti, stimoli, attraverso testi scritti, per

---

<sup>163</sup> C. N. Zuffrano, *op. cit.*, p. 258.

<sup>164</sup> *Ibidem*.

<sup>165</sup> S. Tramma, *op. cit.*, p. 38.

<sup>166</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>167</sup> Cfr. C. N. Zuffrano, *op. cit.*, p. 251.

<sup>168</sup> *Ivi*, p. 252.

immagini, opere d'arte, audiovisivi, ecc.) che intessono un dialogo con il loro fruitore; si fanno tramite di saperi, di competenze e concorrono all'assunzione e costruzione di modi dell'essere e del saper essere. Possiamo intendere questi *media* come pretesti, ovvero veicoli che offrono testi, che favoriscono la fruizione di testi: il *medium* così concepito “non definisce, ma indica, lasciando aperte diverse possibili attribuzioni di senso da parte di chi guarda”<sup>169</sup>, di chi legge. I *media* come guida, dunque.

Per riprendere i fili che connettono le immagini ai bottoni della mappa, introdurrò le metafore dell'appartenenza e della differenza che ricongiungono alla figura della **guida** come sintesi pedagogica della visione educativa di Elinor finora esplorata.

Sopra si è detto con le parole di Zuffrano che la famiglia è la gente cui apparteniamo (per il tramite del cognome) e, come casa, è il primo luogo in cui abitiamo, da cui proveniamo e a cui è possibile tornare. La famiglia come luogo dell'appartenenza diviene dimora complessa se si considera che l'appartenenza è un modo ambivalente di essere in relazione: l'appartenenza

“designa la proprietà come risonanza personale e come acquisizione dopo una conquista. [...] Dello stesso appartenere, nell'ambivalenza di ogni parola degli attraversamenti, ci si può sentire nulli, poiché schiavi, legati con catene troppo strette e pesanti, vincolati ad abitare solo quella parte che gli altri stabiliscono. Appartenere [...] può avere dunque diverse forme e opposte significazioni.”<sup>170</sup>

La famiglia, per contro, può infatti riconoscere la differenza di ogni suo membro, a partire dall'attribuzione del nome, come ci ricorda Zuffrano, e divenire custode dell'identità e dell'unicità di ciascun di essi.

Nella dialettica tra desiderio di appartenenza e necessità di differenziazione tramite il riconoscimento della differenza del singolo, si traccia la figura della guida per come la intende Elinor: la figura che indirizza e non obbliga a percorrere, che induce il desiderio di appartenenza che “risponde alla necessità di condividere un'identità e attribuirle un senso di marcia”<sup>171</sup> e che

“si manifesta anche nel bisogno di avere una guida, qualcuno che si prenda cura di accompagnarci nel cammino e indicare un percorso possibile, condividendo tragitti e pensieri che si fanno paralleli. Sulla strada di questa ricerca accade allora di trovare dei mentori e, in viaggio con loro, di sentirsi ‘a casa’”<sup>172</sup>.

I **viaggi**, non considerati finora, infatti, sono l'ultimo dei luoghi di formazione segnalati da Elinor: nel viaggio si è di passaggio, di transito, in attraversamento e, come esperienza di formazione, il viaggio è momento di esplorazione, di costruzione di conoscenze, di messa in forma di uno sguardo nuovo o ulteriore, nella relazione con quanto si incontra sul cammino. Allora il viaggio è luogo di passaggio, una tappa propriamente intesa; è un modo dell'attraversamento e del cambiamento, prassi e-ducante nei territori di formazione di Elinor.

La guida in questo viaggio è per l'autrice figura di potere e di cura, di potenza e potenzialità, che incarna la responsabilità del “con-essere, l'essere con altri, e averne cura, quella che permette il

---

<sup>169</sup> C. N. Zuffrano, S. Landonio, *Intrecci invisibili: i legami nascosti di amore e famiglia*, in E. Mancino, (a cura di), *op. cit.*, p. 263.

<sup>170</sup> C. N. Zuffrano, *op. cit.*, p. 251.

<sup>171</sup> *Ivi*, p. 253.

<sup>172</sup> *Ibidem*.

cambiamento”<sup>173</sup> basato sulla fiducia negli altri, “nel loro poter essere, mettendoli nella condizione di divenire consapevoli di sé e di esercitare liberamente la propria cura”<sup>174</sup> e il proprio senso dell’aver cura. Come suggerisce la volpe al Piccolo principe: “Tu diventi responsabile per sempre di quello che hai addomesticato.”<sup>175</sup> Responsabile di coloro che porti a casa.

### 3.3.2 *Bio-pic* di una formazione<sup>176</sup>

Il blob di Elinor restituisce in un formato poli-filmico una visione fortemente connotata da eventi ed elementi auto/biografici o fortemente legati alla sua esperienza e riflessione personale sulla formazione, come lei stessa dichiara, in particolare per il primo frammento filmico scelto come apertura del blob: “eventi particolari della mia vita che, a mio parere nel bene e nel male, mi hanno cresciuta e sono ben esplicitati da questa scena.”

Desidero proporre *in primis* la lettura del blob da parte dei compagni di laboratorio, per poi accodarmi ad essa, con alcuni commenti a completamento, che si inseriscono in continuità ad essa e come “ponte”, come mediatore, per l’analisi che ha scritto l’autrice del blob.

Ci sono alcuni tratti, modi di vedere e di essere nelle relazioni caratterizzate dall’amore e dall’affetto filiale e familiare nel blob di Elinor, attraversati dall’energia vitale e motivazionale a esserci e ad agire, dall’ironia come modo di affrontare la realtà e il caso.

Il quadro composto da Elinor è irriverente verso la vita, pur nel rispetto e nell’accettazione di quanto questa offre all’essere umano. È come se invitasse a vedere la possibilità e la ricchezza del gioco alle proprie regole, degli sguardi diversi.

La famiglia, rappresentata dalle coppie madre-figlio, padre-figlio e poi come gruppo in cui sono presenti diverse figure è metafora di più fili conduttori che compongono il quadro della relazione e della formazione attraverso di essa.

La madre-gorilla di Tarzan del film omonimo<sup>177</sup> mostra al figlio che quelle che lui rileva come diversità fisiche sono occasioni per ricredersi e per rileggere la diversità come incoraggiamento ad andare oltre, a superare le apparenze per riscoprirsì simili e riconoscersi arricchiti dalla diversità, attraverso la metafora dei cuori, che accomuna il primate e l’umano e li mette in sintonia grazie al ritmo armonioso del battere insieme, all’unisono. Avere il cuore come lo ha la madre significa per Tarzan poter appartenere e riconoscersi nell’altro nonostante la propria singolarità, o stranezza.

E questo porta a considerare l’ultimo segmento filmico del blob, in cui l’esibizione della bambina protagonista di “Little Miss Sunshine”<sup>178</sup> è

---

<sup>173</sup> Ivi, p. 255.

<sup>174</sup> *Ibidem*.

<sup>175</sup> A. De Saint-Exupéry, *op. cit.*, cap. XXI.

<sup>176</sup> Il *bio-pic* – biographical picture – è un genere narrativo: nella narrazione cinematografica indica quel genere di pellicole che raccontano la biografia (dal documentario al romanzo ispirato alla vita di...) di un personaggio famoso.

<sup>177</sup> K. Lima, C. Buck, *Tarzan*, (*id.*), Walt Disney Pictures, Walt Disney Feature Animation, Usa, 1999.

<sup>178</sup> J. Dayton, V. Faris, *Little Miss Sunshine*, (*id.*), Big Beach Films, Bona Fide Productions, Deep River Productions, Third Gear Productions, Usa, 2006.

considerata inopportuna dalla giuria del concorso di Little Miss America a cui lei partecipa; sulle note di "Super Freak"<sup>179</sup> - ovvero super-diverso, super-mostro, fenomeno da baraccone - si esibisce in una coreografia insegnatale dal nonno a cui il ballo è dedicato, che mostra movenze e passi ammiccanti, specialmente per una bambina di sette anni. Il padre della bambina viene invitato a interrompere la danza della figlia; la scelta, coraggiosa e irriverente, del padre è invece di sostenere il sogno della figlia, accompagnandola nella coreografia. Attraverso la metafora dell'ironia come approccio alla vita, il padre e la famiglia che a lui si aggiunge, mostra la determinazione nel tenere la propria posizione, l'opzione dell'indipendenza che esiste sempre proprio perché si è nella relazione con l'altro: la bambina può essere se stessa perché la famiglia se ne prende cura, la protegge, approva e valorizza la sua unicità, le offre fiducia e sicurezza per essere (come desidera, come sogna) e per andare.

La famiglia è la base sicura da cui parte il blob e a cui torna alla fine: la guida che libera i suoi membri, pur protetti contro le avversità della vita dal cerchio, abbraccio del gruppo-famiglia.

In questo abbraccio-cerchio sta il valore, anche ambiguo, della relazione con la famiglia: è una squadra, una formazione, che fa parte del mondo ma che al contempo è separata da esso, in un circolo di comprensione chiuso all'osservatore esterno.

La famiglia che racconta Elinor, nelle diverse forme, da quelle descritte finora fino a quella de "La ricerca della felicità"<sup>180</sup> in cui il padre insegna al figlio a difendersi dalle minacce dell'esterno e a proteggere i propri sogni, racconta della possibilità di recupero, di trovare una risorsa vitale nella famiglia, dal momento che, nella quotidianità e nella spensieratezza, si possono affrontare le opportunità non colte, le perdite. Elinor racconta che con l'aiuto delle diverse famiglie che mostra nel filmato, si può trasformare ogni esperienza in un momento di potenza incommensurabile e fortemente coraggiosa.

Il cerchio della famiglia è una figura non sempre percepibile intorno al singolo, che gli consente di essere custodito, tenuto, ma anche incoraggiato a superare le barriere per essere se stesso senza paura del giudizio altrui.

La metafora del cerchio, come accennato dai partecipanti al laboratorio, è figura ricorrente nel blob di Elinor: a partire dal primo frammento del filmato, infatti, lei sceglie di iniziare con una sequenza in cui, all'interno di alcuni cerchi concentrici, appaiono, in un conteggio all'indietro, in un *countdown*, i numeri da 9 a 1 ad introdurre il film che seguirà. A mio avviso, tale conteggio è non solo un espediente estetico di introduzione, ma anche un modo del fare relazione sul tema. L'ironia di Elinor, cioè, è subito presente, irrompe dall'inizio, dicendo attraverso quel segmento: "inizia la narrazione, la messa in scena, la rappresentazione". Non per questo ciò che sta mostrando perde di significato o di senso o di referenza con la realtà; piuttosto traccia un modo del suo sguardo, della sua visione sul tema d'indagine e sul modo di essere in relazione con esso. Forse Elinor potrebbe

---

<sup>179</sup> R. James, A. Miller, *Super Freak*, Gordy, Usa, 1981.

<sup>180</sup> G. Muccino, *op. cit.*

dire, parafrasando Ennio Flaiano, “la situazione è tragica, ma non è seria”, nel senso che la chiave dell’ironia, della spensieratezza, è il mezzo che lei sceglie di adottare per affrontare la realtà, anche nella sua specifica area ontologica della formazione, raccontata nel suo blob.

L’autrice parla implicitamente di perdita, di paura, di abbandono, attraverso i frammenti filmici di “Tarzan”, de “La ricerca della felicità”, di “Dieci inverni”<sup>181</sup>; ma a questi fa corrispondere, come a chiudere un cerchio, come sequenze che rispondono alle tesi dei primi tre brani, alcuni modi dell’agire, atti del saper fare e del saper essere in tre scene tratte da altrettante pellicole cinematografiche. In questo senso la sua visione mostrata nel blob, come postura nel contesto e nei contesti della vita, è un manifesto della sua prassi educativa, del dispositivo relazionale e affettivo che dà forma alla sua identità e che mostra i modi della guida che lei incarna.

I primi tre brani mostrano coppie che raccontano di appartenenza, differenza, incontro, perdita e distanza: sono modi dell’essere in relazione che dipendono dal caso, dagli eventi e, attraverso questi Elinor mostra come una figura di guida, come quella del padre della seconda scena, possa

“con un atteggiamento anche duro, attraverso le sue parole, [preparare il figlio] alla vita che troverà all’infuori della sua protezione; [perché] spesso il mondo e la vita si presentano ostili ma non per questo bisogna fermarsi dal rincorrere i propri progetti e i propri sogni perché quelle sono le cose che ci rendono le persone che siamo [nella giusta differenza e] [...] diversità che ci rende unici.”

Il tema dell’appartenenza nella differenza è, ben esemplificato e analizzato nella *representative reconstruction*, attraverso l’analisi del brano tratto da “Tarzan”: “Tarzan in un momento di fragilità chiede[...] delle conferme alla sua mamma perché si vede diverso da lei.” Il messaggio che Elinor rintraccia in questo brano, in cui si mettono a tema le diversità, è quello del rispetto e dell’uguaglianza nella differenza, del conforto e della protezione di marca materna (di *holding*). Prosegue con la messa a tema della difficoltà di perseguire i propri desideri, alla ricerca della felicità, concludendo con la considerazione di realtà, ispirata dal film “Dieci inverni” di cui Elinor sottolinea l’allusione a “tutti gli incontri mancati che non possiamo più vivere nonostante il forte desiderio che si ha di rivedere e di riavere un contatto con l’altra persona perché c’è qualcosa di più grande ad impedircelo.” È questo modo di rappresentare la perdita e l’abbandono delle sicurezze, l’impossibilità di “riunirsi e soprattutto [di] capire a chi apparteniamo.” Dalla solitudine dell’essere soli, senza sostegni sicuri, nasce però la possibilità di affermarsi, di essere in autonomia, presenti a se stessi e tutori di se stessi.

La scena tratta da “Il diario di Bridget Jones”<sup>182</sup> in cui la protagonista si confronta con il suo imminente ex-superiore infatti mostra in modi “ironici e tragicomici [...] la protagonista Bridget prendere una decisione importante e avere il coraggio di esporsi in maniera plateale opponendosi al suo capo [...] opponendo[si in realtà] [...] a tutto ciò che la fa soffrire”, mostrando “attraverso la sua camminata la soddisfazione” di essere riuscita nel proprio proposito, allontanandosi, forte della capacità di prendersi cura di sé.

Se i genitori, madre e padre insegnano, mostrano le vie dell’essere con, i due brani centrali raccontano la consapevolezza del dovere e del potere essere soli, da soli: si può conservare il ricordo di legami impercettibili, ma esistenti e forti (“Dieci inverni”) e si può costruire la propria

---

<sup>181</sup> V. Mieli, *Dieci inverni*, Centro Sperimentale di Cinematografia Production, Rai Cinema, United Film Company, Italia, Russia, 2009.

<sup>182</sup> S. Maguire, *Il diario di Bridget Jones*, (tit. or. *Bridget Jones’s Diary*), Regno Unito, Usa, Francia, 2001.

strada, se si interiorizza la figura della guida e si diventa guida di se stessi (“Il diario di Bridget Jones”).

Con il quinto brano, Elinor concede alla sua Bridget di accompagnarsi a qualcuno nel suo cammino: con il frammento tratto da “L’importanza di chiamarsi Ernest”<sup>183</sup> la montautrice racconta della possibilità di affrontare con l’altro la soluzione ad un problema, anche con modi creativi. Con ironia, i personaggi di “Algernon e John mangiano *muffin* dopo aver combinato un disastro.” Non risolvono il problema, ma sciolgono la tensione con una conversazione accesa e i due, pur non essendo fratelli, incarnano “il rapporto che molte volte intercorre tra fratelli [...] contraddittorio e inspiegabilmente indissolubile e inslegabile.”

Con l’ultimo film, “Little Miss Sunshine”, Elinor torna alla famiglia composta da tre generazioni: il nonno ricordato e maestro, i genitori, lo zio, e il fratello maggiore. Ruoli e posizioni che questi hanno in relazione alla piccola Olive, protagonista del film e dell’esibizione al concorso di aspirante Miss America. Questo brano è metafora del

“legame familiare [che] è più forte di qualsiasi altra cosa, del supporto e della stima reciproca; [il film racconta] la diversità, [il] trovarsi fuori posto come ‘pesci fuor d’acqua’ [e tuttavia] avere comunque la voglia e il coraggio di esprimersi senza fermarsi di fronte all’incapacità altrui di capire”.

Per ricomporre i fili del filmato di Elinor, distinguerò due modi di intendere il suo blob.

Il testo poli-filmico qui analizzato è da un lato aneddótico o esemplificativo se lo si intende come presentazione di esempi di declinazioni in formato narrativo di alcune vicende di formazione del soggetto e di relazioni formative, o come un quadro composto di relazioni di formazione e di modi di essere in relazione con la realtà; dall’altro, è la narrazione dell’epistemologia educativa di Elinor se ci si fa guidare dalla metafora del cerchio. Tale forma infatti accompagna la narrazione di Elinor già a partire dalla mappa dei territori della formazione, in cui lei connetteva i bottoni delle tappe attraverso un filo che li unisce in un anello o comunque in una figura chiusa.

Premettendo che la figura chiusa è anche il modo di rappresentare il sé diverso e differenziato dall’altro nelle forme di autoritratto e di ritratto prodotte a partire da circa i tre anni di età<sup>184</sup> nelle rappresentazioni pittoriche e grafiche dell’essere umano, si può ipotizzare che questa forma, presente ad introduzione del blob, sia anche il movimento della narrazione di Elinor.

Consideriamo infatti il protagonista della sua narrazione: come Tarzan e come figlio parte, confortato e sostenuto dalle figure genitoriali, si avvia nel mondo, affrontando le perdite, il dolore e le difficoltà, prendendosi cura di sé da adulto autonomo come fa Bridget Jones, intrecciando nuovi legami familiari (per esempio con il gruppo di pari, di amici, che Elinor paragona a figure di fratelli nel penultimo brano del blob) e infine può tornare alla famiglia. Allora la domanda che ci si può porre è: la famiglia del brano finale è la famiglia di origine o la famiglia a cui si darà origine, nella forma del cerchio che protegge e che conserva gli insegnamenti e le indicazioni offerti dalla famiglia a cui si appartiene?

E se la famiglia di Olive è la famiglia che Elinor custodisce come modello e/o progetto, si può dire che la sua visione educativa corrisponda a una

---

<sup>183</sup> O. Parker, *L’importanza di chiamarsi Ernest*, (tit. or. *The Importance of Being Earnest*), Miramax Films, Ealing Studios, Francia, Regno Unito, Usa, 2002.

<sup>184</sup> Cfr. M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 108.

“modalità di cura [nella forma di] responsabilità [che] si esprime in un’appassionata e coraggiosa dichiarazione di fiducia nell’altro, visto in presenza ed in prospettiva: in quest’ottica gli scarti, gli errori e i fallimenti possono essere colti come fertile occasione di confronto, tappe generative nell’esperienza di crescita di ogni individuo.”<sup>185</sup>

Non solo il blob, ma l’intero percorso cross-mediale di narrazione della formazione proposto da Elinor, potrebbe essere raccolto, letto come scelta e volontà di

“[c]ustodire la differenza dell’altro [...] [come] un’appassionata dichiarazione d’intenti: ‘Mi sono accorto che desideri partorire la tua forma, e desidero che tu lo faccia. La forma però è la tua, non quella che io o qualcun altro ci aspettiamo da te. Da me, **guida**, non avrai il contenuto della ricerca, ma al tuo fianco proverò a contagiarti con quella passione che accompagna ogni cercare, compreso il tuo.’”<sup>186</sup>

Quello di Elinor è un quadro che intreccia teoria, sapere appreso nel corso degli studi (come lei conferma nell’analisi delle quattro stanze) e apprendimenti, visioni che derivano dall’esperienza personale che tessono la sua auto/biografia formativa, che dà grande risalto agli aspetti pedagogici, sia di luce sia di ombra, della sua esperienza di formazione. Se fino alla mappa dei territori di formazione Elinor sembra tracciare una descrizione del tema d’indagine, quando si osserva e legge il blob in chiave narrativa, aiutati dal movimento delle immagini e dalla forma del cerchio, che non ha inizio e non ha fine e sembra sempre in moto, è possibile usare la dimensione diacronica per la lettura del blob e vedere nel portfolio un tentativo di formalizzazione della sua teoria educativa, *guidata* dal filo narrativo dell’esperienza auto/biografica.

Una presentazione delle prassi educative, dei luoghi della formazione e del profilo del professionista che incarna l’educazione e l’educatore a partire dal suo punto di vista, una prospettiva che origina all’interno della cornice, da dentro il perimetro del cerchio, custodia dell’esperienza, dell’educando-formando, e al contempo prospettiva che indica, aiuta nel gesto di progettare e di progettarsi come individuo e come futuro professionista dell’educazione.

*“Ohana significa famiglia. Famiglia significa che nessuno viene abbandonato o dimenticato.”*  
*Lilo e Stitch*

### 3.4 Interpretare la formazione

*“[...] sperava che il mio maestro facesse luce con le forze dell’intelletto”*  
Adso da Melk – *Il nome della rosa*

I paragrafi che raccontano la prospettiva di Aria sulla formazione, quello corrente e i successivi, sono scritti a seguito di una scelta (o potrei dire: di un accidente) di sintonizzazione con il testo

---

<sup>185</sup> C. N. Zuffrano, *op. cit.*, p. 255.

<sup>186</sup> *Ivi*, p. 244, grassetto mio.



composto per l'analisi delle quattro stanze; come con altri partecipanti è accaduto che lo stile narrativo – cognitivo e affettivo insieme – dell'autore/autrice del portfolio fosse induttore e veicolo, *medium*, di un modo di essere in relazione con il portfolio e di fare relazione su di esso.

Procedo perciò *con ordine*, secondo il suggerimento di Aria che, nel seguente brano tratto dalla conversazione svoltasi durante l'ultimo incontro laboratoriale, racconta del suo modo di costruire e di organizzare la sua narrazione (nel caso specifico, per la produzione delle mappe):

“Per me è scelto bene anche il nome [della seconda tappa,] ‘territori della formazione’: mi ha dato proprio uno sfondo per capire [...] qual è la cosa di cui parliamo. Formazione: ma come la declino nella mia vita? Erano idee molto generali, diciamo dei contenitori vuoti che riempio con la mia esperienza [a cui] sapevo che dovevo riferirmi [...] mentre parlavo [...]. Poi la mappa cronografica è stata l'esplicitazione più nel dettaglio di questi vari scompartimenti; quindi nello scompartimento generalissimo ho trovato i fatti precisi anche in ordine cronologico, [...] e non è facile: se vado indietro con la memoria faccio confusione, se mi metto a fare la mappa faccio ordine, e di conseguenza, [rispetto anche a quelli che erano] la mia aspettativa il mio fine, sono state molto utili perché mi hanno aiutata a avere qualcosa su cui lavorare, qualche cosa che non era più ‘cos'è la formazione?’, ma era: ‘scuola, famiglia, volontariato, eccetera; [...] cioè sapevo in che ambito mi stavo muovendo.”

Aria parla di “un'impostazione piuttosto scientifica e schematica nel [suo] modo di pensare” che la porta alla scelta di un'immagine e alla costruzione di mappe che riferiscono in modi “profondamente sintetici”, e aggiungerei condensati, della sua visione sulla formazione.

La scelta di una sola immagine, il cui titolo assomiglia ad un'equazione matematica, allude ad uno stile essenziale, ma che ha tratti di universalità nella comunicazione: Aria sceglie un'immagine netta e densamente simbolica – come prima immagine che dà introduzione al suo quaderno di lavoro, vi è un libro aperto sul quale letteralmente si schiude il portfolio.

Aria ha selezionato la fotografia di un libro aperto al centro del quale è posizionata una lampadina accesa. Di questa immagine, Aria ha analizzato le caratteristiche compositive, restituendole in un titolo che descrive l'immagine nella forma di un'equazione. A proposito Aria riferisce:

“L'immagine scelta è molto semplice: un libro aperto su cui è poggiata una lampada la quale crea sul libro stesso un'ombra a forma di cuore. Il titolo assegnato all'immagine è: ‘sapere + amore = luce’. La forma usata è quella dell'equazione matematica.”

L'immagine selezionata è riccamente simbolica: un libro, una lampadina (che Aria chiama lampada) che diffonde luce, e un cuore, che lei riconosce nella forma dell'ombra della lampadina. Il movimento che assegna ai tre elementi e la relazione tra essi sono rintracciabili e comprensibili grazie alla didascalia attribuita alla composizione: è infatti nell'incontro tra il sapere e l'amore che si genera la luce. Sono parole che raccontano alcune delle metafore che costituiscono la visione della costruzione della conoscenza, dell'educazione (se per educazione intendiamo i *modi della formazione*) di cui è portatrice Aria.

E a rivelare una possibile direzione interpretativa per questa immagine, metafora per accedere alla sua teoria dell'educazione, alla sua filosofia dell'educazione, è la stessa autrice del portfolio, aprendo una finestra sulla coloritura affettiva con la quale connota tale immagine:

“Il sentimento di affetto che provo in generale nei confronti dell'intero mondo della formazione si esplicita appieno nell'immagine scelta. La presenza di una luce, di un libro e di un cuore sintetizzano il messaggio di coinvolgimento sentimentale ed intellettuale che soggiace ad ogni esperienza di formazione. Innamorata prima e sopra tutto del sapere, non ho potuto evitare di scegliere [questa immagine]”.

Libri come sapere, amore come movimento e moto, luce come risultato; un'addizione in cui forse l'ordine degli addendi cambierebbe il risultato; una direzione, un senso, che non si può commutare, una re(l)azione irreversibile. O forse sì: quando infatti Aria compone il suo elenco finale di parole-chiave, di sintagmi nominali che sintetizzano le caratteristiche referenziali, cognitive, affettive e procedurali della sua analisi dei diversi testi che ha prodotto, inserisce anche una nuova direzione affettiva: “amore per il sapere”. Con questa dizione, che è insieme direzione, allude all'incontro con ciò che i libri per lei rappresentano – la conoscenza – che può generare amore, ovvero un trasporto<sup>187</sup>, un moto appassionato che anima e orienta il soggetto.

In secondo luogo, sempre soffermandosi sull'immagine scelta da Aria, e in particolare sugli elementi che la compongono, è possibile focalizzarsi sull'essenzialità estetica e comunicazionale con cui questa è descritta: si diceva prima che il titolo ha la schematicità di una formula matematica i cui fattori però sono “parole”. Anche quest'ultimo è un termine che compare nell'elenco finale, nello *storyboard*-sintesi di Aria, che insieme alla coppia, da lei definita in “contraddizione”, di “universale-particolare” mostra di nuovo la sua postura riflessiva (che lei definisce di “riflessione-introspezione”) verso i contenuti di cui è portatrice e referente. La formula matematica, il linguaggio dell'aritmetica, che lei mima con la didascalia data all'immagine scelta, appartengono a, e compongono, i registri universali della comunicazione, attraverso il codice super-linguistico dei numeri – universali – che però lei trasforma in parole – particolari, contestuali, che, per essere comprese hanno bisogno di una traduzione. Tradurre che è azione molteplice, soprattutto nel caso della narrazione di Aria: se ci si riferisce infatti ad un testo, tradurre è adattare, transcodificare da un sistema di comprensione ad un altro un contenuto, tras-formarlo, cambiarne la forma.

Se pensiamo invece al verbo in senso spaziale, tra-durre è “condurre attraverso”, “accompagnare da un posto ad un altro”; ma anche trasportare e condurre: azione non solo intellettuale, ma dai contorni concreti e fisici, in certo senso.

Le due accezioni del gesto di traduzione tra codici di cui si fa *medium* Aria, evidenziano due direzioni di senso attraverso cui proseguire per l'analisi del suo portfolio: nel caso della traduzione tra lingue, tradurre è passaggio da una lingua all'altra<sup>188</sup>, che, per estensione, può significare “interpretare”; la traduzione, in questo caso, è allora gesto di *adattamento*, di responsabilità della comunicazione, della sua possibilità e del suo mantenimento *in atto*.

Adattare<sup>189</sup> a sua volta è anche gesto di “rendere atto, di rendere (in) azione”. Adattare, in questo caso, in quanto gesto di traduzione del contenuto in un'altra forma che mantiene la comunicazione, significa anche “rendere (la continuità del)l'azione possibile”; in questo caso, l'azione

<sup>187</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=amare&find=Cerca>

<sup>188</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=tradurre>

<sup>189</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=adattare>

comunicativa, di dialogo e di risposta tra soggetti. È questo il gesto dell'interprete: agire la trasformazione, supportare il movimento della comunicazione: "fare altri partecipi di una cosa"<sup>190</sup>. Non solo: la

"traduzione [si fa] [...] *atto* intellettuale di forte valore *metaforico*, poiché la rappresentazione di qualcosa che noi creiamo per noi stessi e/o per gli altri è molto simile ad una traduzione in cui il testo a nostra disposizione viene ricodificato nella lingua-per-me o nella lingua condivisibile con l'altro-da-me"<sup>191</sup>.

Il corsivo, mio, sottolinea le parole "atto" e "metaforico" perché designano la portata, la componente di movimento, di azione, di attraversamento, di moto per luogo del tradurre: la seconda accezione di traduzione, intesa cioè come "trasporto, conduzione da un luogo ad un altro". Non solo forma di negoziazione comunicazionale, ma anche gesto dell'essere mediatore dello spostamento, del movimento, dell'atto dell'attraversamento, dell'azione nello spazio fisico.

La ricomposizione di entrambi i significati di "tradurre" trova agio nel gesto di comprensione. In proposito ricorda Gentili che "[c]omprendere il linguaggio significa percorrere una via che ci porta dove già siamo"<sup>192</sup>; tradurre, nel caso di Aria, significa istituire uno spazio di comprensione (del testo) e di trasmissione di esso in codici che possano essere comprensibili e compresi.

Da qui, la formula matematica per spiegarsi, anzi rendersi comprensibile, per tradursi, e l'accento sulla coppia antitetica "universale-particolare": per Aria l'equazione è spiegazione per rendere comprensibile la metafora della lampadina poggiata su di un libro aperto. Il libro è aperto, s-piegato<sup>193</sup>, senza pieghe, disteso, e l'unica ombra è quella che nasce dalla luce – di nuovo, un'antitesi che esiste nella complementarità. L'ombra esiste, cioè, per complemento, perché è in rapporto "alla luce [che] [...] *si scorge*"<sup>194</sup>, grazie, cioè, alla lampadina che la proietta sul testo.

La luce proietta, ovvero genera (l'ombra) e proietta, ossia direziona: la direzione della relazione tra addendi della formula matematica indica un senso, un movimento, anch'esso complementare a quello della luce nei confronti del libro. Si crea così una sorta di circolo comunicativo: dal sapere, la luce; dalla lampadina, la luce sul libro. Nel segno di un movimento di apporto, di ad-dizione, di "porre da presso", di aggiunta a quanto già detto; per mezzo del moto dell'amore.

Il titolo del paragrafo esplicita la questione della traduzione in termini di interpretazione: dice "interpretare la propria formazione": Aria è qui infatti interprete, in molteplici sensi, come si è accennato.

In primo luogo, rifacendosi anche all'etimologia del sostantivo, essere interprete significa "far conoscere, mettersi nella posizione di mediatore per la comunicazione, per la condivisione di un sapere": l'accezione di traduttore tra codici, quindi.

Esistono, nel caso dell'autrice del portfolio ora analizzato, altri due modi dell'interpretare: l'essere interprete e il farsi interprete.

Nella prima declinazione del verbo, "interpretare" è una modalità dell'essere nella relazione, un modo di incarnarsi nell'incontro con l'altro (come è anche nel caso del professionista della

---

<sup>190</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=comunicare&find=Cerca>

<sup>191</sup> M. Dallari, *Interpretazione*, in P. Bertolini, (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006, p. 143, corsivo mio.

<sup>192</sup> C. Gentili, *Ermeneutica e metodica*, Marietti, Genova, 1996, p. 90.

<sup>193</sup> Cfr. E. Mancino, *op. cit.*, 2014, p. 19.

<sup>194</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2006, p. 145, corsivo dell'autore.

traduzione e dell'interpretariato, per esempio), una postura del pensare, del leggere e del comunicare; nel secondo impiego del termine, come “farsi interprete”, può significare divenire interprete di un gesto, di un ruolo, di una parte; divenire attore, adoperarsi nella realizzazione di un'azione declinata secondo la prospettiva del singolo che, appunto, agisce.

Tradurre come trasformare, come condurre, come modo di essere, come forma, come azione: Aria infatti intitola la mappa dei territori della formazione “Forma-azione”; nel prossimo paragrafo si analizzerà dunque la seconda tappa della sua esplorazione, con un approfondimento non sui contenuti, ma di senso rispetto alla relazione tra questa mappa e quella cronografica, che non è inclusa nel portfolio condiviso, ma è stata solo presentata oralmente durante il secondo incontro laboratoriale.

### 3.4.1 Schemi d'azione

*“È tutto il viaggio che ti insegno a riconoscere le tracce con cui il mondo ci parla come un grande libro”  
Guglielmo da Baskerville – Il nome della rosa*

Come per il paragrafo precedente, mi affido alle parole di Aria che ricostruiscono il suo *modus operandi* per la costruzione del materiale presentato nel suo portfolio; già precedentemente ho riportato il riferimento alla modalità che riconosce di aver adottato per la costruzione della mappa, ma di seguito approfondisce metodo, intenzioni e sguardo attraverso e su di essa.

“[L]a mappa individuale dei territori di formazione è molto schematica, basata sulla scelta di alcune parole isolate che vogliono [...] rappresentare tutti i contesti in cui la vita ha significato formazione. L'intreccio che sottostà ai termini è denso di linee curve colorate, per l'impossibilità (forse momentanea, forse definitiva) di interporre connessioni dirette e direzionali da un'esperienza all'altra, siccome le esperienze stesse si sono presentate spesso con una logica di 'inaspettatezza' e di casualità.

[Quindi la mappa] [...] si trova in poche parole dal significato ampio ma non troppo vago, perché classificare mi aiuta a ordinare la mia esperienza, sempre nella consapevolezza che un'indicizzazione troppo rigida potrebbe essere controproducente [...]. In maniera simile a quanto era già accaduto con la scelta dell'immagine, la mappa ha voluto essere vaga, prediligendo l'uso di universali che fungessero da contenitori all'enorme mole di sentimenti che mi suscitavano di volta in volta.

[...] La mappa individuale (e la cronografia) è stata l'attività forse più prevedibile ma anche la più utile [...] per provare a guardare se stessi a volo d'uccello nel tempo e nello spazio, ad autointerrogarsi sul valore comunemente attribuito a determinate esperienze e sul valore educativo che hanno avuto nella specificità del caso per ciascuno.”

Osservando la sua mappa, si evidenzia al centro il titolo “Forma-azione” da cui si sviluppano e a cui tornano linee curve, torte, ritorte, intrecciantesi, di diversi colori, che connettono insieme i diversi contenitori, ovvero macro-temi universali, della mappa di Aria; per ogni etichetta l'autrice ha poi inserito, in un formato più piccolo, distribuiti sui lati dei rettangoli-contenitori, parole-specificazioni, o anche parole *particolarizzanti* che, nella sua esperienza, declinano in senso auto/biografico il macro-tema a cui si riferiscono e di cui riferiscono.

Intendendo rispettare il metodo di Aria, di organizzazione dei contenuti secondo (un) ordine, approfondirò i macro-temi presentandoli in senso orario, che è ordine diacronico e spaziale insieme (come è il suo volo d'uccello), elencando gli universali seguiti dai rispettivi particolari.

- Ricordo: odori, sensazioni, colori, sapori, suoni;
- “Montagne russe”: dolore intenso, sconforto intenso, soddisfazione intensa, paura intensa, rabbia intensa, serenità intensa, gioia intensa;
- Natura: mare, montagna, lago;
- Studio: letteratura, filosofia, storia, scienza;
- Libri;
- Casa: [indicazione dei membri della famiglia];
- Volontariato: [associazioni di volontariato presso cui ha offerto il suo contributo];
- Fatica: obiettivi, sport;
- Novità: punto di rottura, cambio di direzione;
- Relazione;
- Scuola: [nome della scuola media superiore frequentata], Unimib [Università degli Studi di Milano-Bicocca];
- Oratorio: gite, domeniche speciali, oratorio feriale [seguono nomi di luoghi specifici];
- Arte: cinema, scultura, poesia, musica, architettura, pittura, prosa;
- Città: [alcune città sono di residenza e/o domicilio e vengono perciò omesse], Berlino, Firenze, Roma, Bologna, Venezia, Copenhagen;
- Competizione: verso altri reali, verso altri immaginari, verso se stessi.

Ispirata dal metodo di tessitura di Aria, sintonizzata su di esso, mi permetto un'interpretazione dei macro-temi, focalizzandomi su alcune di essi (tra le diverse possibilità di lettura offerte della mappa di Aria), che, come lettrice individuo.

La prima categoria sovraordinabile è quella che chiamerei delle “arti liberali”, ovvero della personale visione di Aria, relativa alle discipline che concorrono alla formazione dell'individuo: lei chiama “**studio**” la sua rielaborazione di una sorta di quadrivio connotato in senso più umanistico (sono presenti la **letteratura** e la **storia** tra i saperi da lei selezionati, oltre la **scienza**), mentre per “**arte**” intende sia i saperi che hanno suggestioni, echi del trivio, come la **prosa**, sia quelli che si sovrappongono alle arti del quadrivio – propone infatti **musica**, oltre alle arti figurative, visive e plastiche (**cinema, scultura, architettura, pittura**) e infine, la **poesia**.

Sembra questa una teorizzazione della prassi educante attraverso cui costruire e comporre i saperi dell'essere umano; una sorta di prospettiva epistemologica (teorica e prassica insieme) attraverso cui è possibile svelare, decostruendo a partire dalla scelta delle discipline, il *curriculum vitae et studiorum* che ha percorso Aria e che lei ritiene a fondamento della (sua) formazione.

Boselli dice in proposito che

“[u]n percorso di conoscenza (alias curriculum) non potrà essere una tassonomia [...]; sarà soprattutto una ‘spinta’, un fascio di vettori che, attraverso i portali delle strutture dell'intersoggettività (categorie, sistemi simbolici e costellazioni cognitive), riprenderà con linguaggio sintatticamente esteso il carattere organico e armonico, ma sempre in fieri e infinito, del pensiero.”<sup>195</sup>

---

<sup>195</sup> G. Boselli, *Conoscere*, in P. Bertolini, (a cura di), *op. cit.*, p. 41.

La mappa di Aria infatti, accanto alla costellazione di studio e arti, pone altre fonti di conoscenze, “di saperi non separati [o separabili] dalla concretezza del soggetto conoscente, dai suoi tempi e dai suoi luoghi, saperi che – parlando a [lei] – dicano di [lei]”<sup>196</sup>: il sapere di Aria si fa auto/biografico, incarnato, nei “contenitori” del **ricordo** e delle **montagne russe**.

In particolare per il primo *cluster*, l’autrice sottolinea la dimensione sensoriale (indica infatti le specifiche fonti di sollecitazione dei cinque sensi) della conoscenza personale che si sedimenta come memoria corporea, nella forma di sensazioni; il secondo raggruppamento tematico, con la metafora dell’attrazione del Luna Park, racconta di sentimenti ed emozioni nella forma del movimento, dell’oscillazione, ma soprattutto dell’intensità del sentire. Le emozioni presentate da Aria sono moti dell’anima (e-mozione, ovvero “trasportare fuori, s-muovere, agitare”<sup>197</sup>) caratterizzati dall’intensità, come detto sopra, ma anche dall’universalità della loro esistenza, pur declinate nella specificità della sua esperienza.

Di nuovo coppie che dialogano, nella complementarietà degli opposti: teoria e ragione, esperienza e sentimento. Quella di Aria è una epistemologia della conoscenza, la visione di una formazione basata non su una conoscenza solo astratta, disciplinare e disciplinata, ma su una “scienza pratica, [...] [in cui non viene concepita] la conoscenza come esposizione di un pre-pensato, ma come discorso da portare avanti in quanto percorso indagante.”<sup>198</sup>

In questa prospettiva, ritengo interessante sottolineare la presenza della categoria **città**: non “viaggi” ma piuttosto spazi di esplorazione, luoghi di conoscenza, di incontro, di scoperta, di avventura (intesa questa come esperienza di “ad-venire”<sup>199</sup>, di giungere, di arrivo). Alcune sono città di appartenenza, di residenza, di abituale transito; altre sono mete di viaggi, siano questi organizzati (viaggi scolastici, d’istruzione, vacanze-studio, scambio interculturale) o viaggi per turismo, viaggi liberi<sup>200</sup>. La categoria dell’avventura e del viaggio come costitutiva della formazione del soggetto, nel caso di Aria, viene declinata in maniera auto/biografica: queste città e non altre sono state luogo di attraversamento, verso di esse e da esse si è mossa, con esse è entrata in relazione, per loro si traccia l’itinerario della sua formazione nel mondo, fisico e culturale più ampio, cui appartiene.

Le città che ha visitato, che sono state meta dei suoi viaggi, sono traccia di un’esperienza, sosta dell’esplorazione, tappa di conoscenza: l’attraversamento di una realtà, sociale, culturale, ma anche fisica, concreta, diversa da quella abitualmente sperimentata, come può darsi nel caso di una visita in una città nuova, sconosciuta, straniera, che diviene occasione dalla portata formativa.

L’altro, lo sconosciuto, il diverso sono categorie che caratterizzano, qualificano e rendono unica e particolare l’esperienza del nuovo: il viaggio in luoghi nuovi favorisce infatti la possibilità e la

“capacità di relativizzare i propri valori e abitudini individuali e sociali, ridimensionandone la primitiva credenza nella loro assolutezza, attraverso il confronto con usi e *habitus* diversi, [...] [e] ripropone il senso e la funzione del ‘movimento’ nell’esperienza umana.”<sup>201</sup>

<sup>196</sup> P. Bertolini, *Introduzione*, in P. Bertolini, (a cura di), *op. cit.*, p. 17.

<sup>197</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=emozione>

<sup>198</sup> P. Bertolini, *Introduzione*, in P. Bertolini, (a cura di), *op. cit.*, p. 17.

<sup>199</sup> Cfr. M. G. Riva, *Esperienze di turismo: il senso delle cose*, in R. Massa, (a cura di), *Linee di fuga. L’avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze, 1989, p. 245.

<sup>200</sup> Cfr. *ivi*, p. 263.

<sup>201</sup> *Ivi*, p. 244.

In quest'ottica, Aria inserisce il "contenitore" **novità**, che declina come fonte e/o esito di un **cambio di direzione**, e come causa e/o effetto di un **punto di rottura**. Movimento, ancora una volta, azione, e gesto. Ma anche spazio e tempo: l'accadere di un evento che modifica la direzione dell'esistenza, che ne infrange l'apparente scorrere piano e la orienta verso nuovi orizzonti; l'irreversibilità degli eventi che segnano l'esistenza incarnata del soggetto e la sua relazione nel mondo, mediata da un corpo che agisce e subisce l'incontro con l'altro, con l'ignoto, con il nuovo. L'essere umano, nell'incontro con l'altro, si fa metafora della Storia, ne diviene testimone; così come si fa storia, narrazione, dell'esperienza di relazione e di confronto in e con essa.

"**Confronto**" è infatti una categoria interpretativa che Aria associa ai contenuti che ha presentato nel suo portfolio: come modo di essere in relazione con l'altro da sé, come modo di definirsi in rapporto a..., come forma della comunicazione.

Tali declinazioni del termine intessono una rete di significati per intendere le categorie della **fatica** e della **competizione** e connetterle in un *pattern* di senso che qualifica l'essere in relazione e la forma dell'agire di cui Aria si fa interprete. Da un lato, confrontarsi significa rapportarsi con un individuo, con un contenuto, un oggetto, un fenomeno; significa perciò formarsi un'opinione su di esso, interpretarlo; dall'altro, confrontare significa anche scegliere, valutare, fare paragoni: come dice Aria a proposito della competizione, si tratta di essere in relazione con gli altri, reali o immaginari e con se stessi, in un'ottica di confronto, di sfida, di messa alla prova (si pensi alla fatica in ambito sportivo, cui Aria stessa accenna nella mappa), che determina a chi spetti, a chi competa una risorsa o un riconoscimento o anche a chi sia affidato un onore o un onere<sup>202</sup>.

Infine, per confronto, possiamo intendere il dibattere dialettico, la conversazione, l'esposizione di una visione, di un prospettiva, di uno sguardo, su di un argomento, su di un tema.

Gli ultimi due macro-temi presentati da Aria che si distinguono per differenza, per confronto con gli altri, sono quelli della **relazione** e dei **libri**. Entrambi non hanno specificazioni, qualificazioni o declinazioni per descriverli o approfondirli: nella dialettica "universale-particolare" introdotta dalla stessa Aria, queste due categorie sembrano come due universali indeclinabili, assoluti; ritengo che possano essere intesi come le due organizzazioni di senso più inclusive, massime, attraverso le quali si possa raccontare la visione dell'autrice. Da un lato, Aria riferisce di una conoscenza teorica, che ho descritto come *curriculum studiorum* della sua concezione - le sue arti liberali, il suo sapere universale; dall'altro, le relazioni sono incontri, confronti, scambi, rapporti. Non solo: la relazione è il modo di essere nel mondo, di essere in contatto, di comunicare (nell'accezione di relazione come resoconto, fare relazione di, riferire<sup>203</sup>). Il presupposto dell'essere in relazione e del fare relazione è sempre quello della presenza di un interlocutore (fosse anche se stessi), di un destinatario della comunicazione, di un altro a cui si fa riferimento per immaginare e realizzare la relazione; la relazione perciò è la categoria che racconta del particolare assoluto. La relazione richiede sempre una qualificazione, una specificazione: di che tipo? a chi? con chi? a che proposito? come?

D'altro canto, coerentemente con la contraddittorietà generativa che l'opposizione universale-particolare innesca nell'interpretazione del portfolio di Aria, anche i libri sono relazioni: narrazioni, resoconti, trattati, argomenti, per comunicare, per veicolare contenuti, *media* di conoscenza, *concrezioni* particolari di parole (o immagini) che assumono una forma attraverso la quale comunicare un sapere, per renderlo accessibile ad una vasta *audience*, per renderlo idealmente

---

<sup>202</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=competere&find=Cerca>

<sup>203</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=riferire&find=Cerca>

universale; libri, che sono stati già intesi come veicolo, origine e oggetto di amore per l'autrice, a partire dalla scelta dell'immagine nella prima tappa laboratoriale.

*“Un uomo saggio doveva pensare cose in contraddizione tra loro.”*

Umberto Eco - *Il nome della rosa*

### 3.4.2 La formazione sul campo: il viaggio dell'eroe.

*“Fare o non fare, non c'è provare”*

Maestro Yoda – *L'impero colpisce ancora*

Sulla scorta di quanto detto finora, tramite l'immagine e la mappa individuale dei territori di formazione, Aria introduce la sua terza tappa per immagini, quella della narrazione poli-filmica, con una notazione sui contenuti:

“Il mio blob è costruito in maniera tale da voler rappresentare una storia di formazione che mi è molto personale, ma, d'altra parte, presenta aspetti che potrebbero esseri comuni a tante altre storie.”

Di nuovo, quindi, il legame tra personale e comune, particolare e universale. Maiuscolo e minuscolo, ma anche minuscolo e maiuscolo.

L'intreccio tra fuori e dentro, esterno e interno, plurale e singolare, tra opposti che si costituiscono anche nella loro complementarità, è il primo aspetto rilevato nella *representative reconstruction* proposta di seguito, come sintesi creativa delle letture del blob offerte dai partecipanti al laboratorio.

Il blob di Aria intreccia costantemente la realtà, il contesto e le sue alternative con l'interiorità e le aspirazioni del singolo protagonista della scena.

Solo l'attento ascolto di sé può infatti dare l'avvio per la trasformazione del mondo circostante, che significa credere, combattere, lottare per affermare i propri ideali e agire in loro difesa, come mostrato dal primo brano scelto: il celebre monologo “Credo”, pronunciato da uno *speaker* radiofonico di una radio libera nel film “Radiofreccia”<sup>204</sup>. La vita, per il personaggio interpretato da Stefano Accorsi, è attesa o speranza di un futuro migliore, interrogazione sulle possibilità che questo si avveri, ma anche abbandono delle illusioni, per prepararsi con coraggio e consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti, per andare (in) avanti, per affrontare il futuro.

Il secondo segmento, tratto dal film di animazione “Mulan”<sup>205</sup>, mostra la determinazione nel fare, l'azione attiva nella formazione: la vita è

---

<sup>204</sup> L. Ligabue, *Radiofreccia*, Domenico Procacci, Fandango, Italia, 1998.

<sup>205</sup> T. Bancroft, B. Cook, *op. cit.*



preparazione ad essa, contando sulle proprie forze, sapendo che il fallimento è l'altra faccia del coraggio di combattere e di lottare. Nel caso di Mulan, in particolare, Aria sottolinea il coraggio di scegliere una via, per amore di se stessi e degli altri, che può voler dire anche dover scegliere una vita, la forma da dare alla propria esistenza, attraverso le proprie azioni, che sono segno dell'importanza della relazione e dell'assunzione di responsabilità.

Il cammino di Bruce Wayne, in "Batman Begins"<sup>206</sup> è l'incarnazione della volontà, della determinazione, di non fermarsi anche quando le condizioni sono avverse al proprio procedere; è il cammino di un uomo che vuole prepararsi, addestrarsi, trasformarsi sotto la guida di un maestro, per poter divenire il Cavaliere Oscuro, Batman appunto, che ristabilisce la giustizia attraverso la sua lotta personale contro il Male.

Il brano successivo è un intreccio di segmenti che mostrano le biografie di alcuni pittori famosi, che vengono ritratti quando sono intenti all'opera: ogni pittore si trova di fronte a una tela bianca, a interrogarsi, ad ascoltarsi per dipingere un soggetto, ma soprattutto per dare libertà, nel gesto pittorico, all'espressione di se stesso, con la fierezza dell'artista che vuole comunicare tramite la sua opera, ma anche con la dedizione dell'artigiano che sente il bisogno di dare forma visibile alla bellezza che incontra nella relazione con l'alterità.

"Il discorso del re"<sup>207</sup> è il film da cui è estrapolata la scena successiva: Re Giorgio, protagonista della vicenda, deve dare un discorso alla radio, ma la paura (e la balbuzie) lo inchiodano in una "paralisi" della parola; il discorso non viene pronunciato, la paura e la difficoltà decretano il fallimento delle sue azioni e di quelle del suo maestro logopedista, che gli si rivolge con l'affetto di un amico per incoraggiarlo e spronarlo, anche se la "battaglia" è persa: nella vita si può fallire, sono l'intenzione e il movimento combattente che contano, che consentono di dire che, indipendentemente dagli esiti, vale la pena combattere.

Il discorso di Aragorn, al comando di un esercito in procinto di battersi, ne "Il signore degli anelli - Il ritorno del re"<sup>208</sup>, è idealmente il discorso che il re del precedente film non è riuscito a pronunciare al suo popolo; in questo frammento ritorna (oltre al re nei due titoli) la dimensione della battaglia come impresa di lotta coraggiosa per un ideale, ma anche la forza della fiducia in un'idea: un'idea per cui vale la pena combattere, senza paura e senza rimorsi.

Nella *representative reconstruction* non c'è una lettura esplicita per il frammento tratto da "Manuale d'amore 2"<sup>209</sup> che si pone a conclusione del filmato di Aria; di esso viene colta la ripetuta affermazione del personaggio interpretato da Carlo Verdone, che, raccontando di un suo tradimento coniugale in una conversazione radiofonica, dice che i sentimenti che ha provato in quella relazione,

---

<sup>206</sup> Ch. Nolan, *Batman begins*, (id.), DC Entertainment, Legendary Pictures, Warner Bros., Usa, 2005.

<sup>207</sup> T. Hooper, *Il discorso del re*, (tit. or. *The King's Speech*), UK Film Council, See-Saw Films, Bedlam Productions, Regno Unito, Australia, 2010.

<sup>208</sup> P. Jackson, *Il signore degli anelli - Il ritorno del re*, (tit. or. *The Lord of the Rings - The Return of the King*), New Line Cinema, WingNut Films, The Saul Zaentz Company, Nuova Zelanda, Usa, 2003.

<sup>209</sup> G. Veronesi, *Manuale d'amore 2 (capitoli successivi)*, Filmauro, Italia, 2007.

e il ricordo, vivido e sensuale, che ne conserva sono ragioni sufficienti per dire che “ne è valsa la pena”, senza considerare le conseguenze di quanto accaduto, in ragione di un ascolto del proprio sé, felice, arricchito, innamorato, grazie a quell’esperienza, irripetibile, irripetuta e per questo motivo, tras-formativa, ridirezionante per la sua vita.

Nel testo di analisi del proprio blob, Aria presenta una ricostruzione, segnata dalla riflessività, che tesse in un discorso al lettore, che ripercorre il suo filmato non come una narrazione, ma come un’argomentazione teorica e metodologica insieme, come una dissertazione epistemologica, “ricordando che, se pur [...] [tesa] a scrivere in termini generalissimi, questa è la [...] [sua] esperienza di formazione [...] [che sente] di proporre come una via perché [l’ha] resa e [la] rende ogni giorno felice.” E prosegue specificando ulteriormente:

“Felice nel senso che mi sento per via. Mi sento in un viaggio che mi sta portando da qualche parte (non so bene dove) e nel frattempo pure il paesaggio è incantevole. Questo mi carica di una responsabilità [...]. La responsabilità del ruolo che si è chiamati a ricoprire in base ai propri trascorsi è un imperativo che io sento categorico nei confronti di me stessa e del mondo.”

Per queste considerazioni che Aria pone alla fine dell’analisi del suo blob, ho ritenuto possibile inserire nel titolo del paragrafo la dizione “il viaggio dell’eroe”.

Ma chi è l’eroe nel racconto di Aria? È Aragorn responsabile “nei confronti dei suoi soldati”, è Bruce Wayne che si oppone al crimine e alle sue incarnazioni, è Re Giorgio, che è costretto a indossare i panni di sovrano quando il fratello abdica per seguire le ragioni del suo cuore di uomo privato; è Mulan che si trasforma in figlio-guerriero per evitare che il padre, anziano, debba combattere per l’esercito nazionale. Ma è eroe anche il giovane operaio che di notte dice la sua alla radio, che si oppone alle difficoltà della vita con energia e forza, nel film “Radiofreccia”.

Le parole e le azioni di questi eroi sono invocazioni che mostrano il **coraggio**, la **determinazione**, la **volontà** che supera la **fatica**; sono pensieri che vogliono essere tradotti in azioni di **rivoluzione**. Quelle in grassetto sono le parole del discorso di Aria: enfatiche, ma non retoriche perché mosse da onestà intellettuale e delle intenzioni.

La visione educativa di Aria, che parla di una formazione sul campo, nell’azione e nel fare, si esplica nella incorruttibilità del pensiero e dell’azione; ma soprattutto tutti i personaggi, che lei sceglie per raccontare i diversi volti dell’eroe in viaggio, sono sul campo (letteralmente o metaforicamente, di battaglia) a combattere per il futuro del proprio passato, che loro, nel presente, incarnano: il futuro del regno, il futuro dell’umanità, il futuro della propria famiglia, della propria stirpe, ecc.

Da questa visione non sono esclusi i pittori che presenta Aria. L’artista è testimone e visionario insieme: lascia nel e al futuro, i segni del tempo passato, in cui egli era presente e interprete.

L’artista, specialmente nel caso di quelli ritratti nel blob di Aria, si configura come artigiano nella propria bottega, come mastro o anche Mastro<sup>210</sup>: come ricorda Adso da Melk nel citato “Il nome della rosa” a proposito del suo maestro Guglielmo da Baskerville, “pareva non potesse pensare se non con le mani”. Così sembra sia anche per l’artista, nella prospettiva di Aria: i pittori ritratti, – tra questi, chiaramente distinguibili per mezzo delle loro opere, sono Modigliani, Van Gogh, Caravaggio – vengono interpretati attraverso alcuni gesti rituali, come fossero *cliché* dell’arte

---

<sup>210</sup> Cfr. E. Mancino, (a cura di), *op. cit.*, 2014, p. 107.

pittorica, ma anche attraverso gesti e sguardi che dubitano, interrogano, soffrono e traducono un'idea, una visione in un'opera.

Nella figura del maestro si incontrano la figura dell'eroe e del mastro, che diventa allora Maestro, seguito di solito da un nome proprio. Che in inglese diventa *Master*, maestro ma anche padrone, ovvero figura che detiene, ma anche “in-segna, mostra, indica” i gesti e le azioni di una *mastery*; il linguaggio, la forma, il metodo di una *padronanza*, di una maestria, esito di un ad-destramento (come quello inseguito da Bruce Wayne), in cui si è formati “alla o con la mano destra (che nella storia e nel linguaggio comune è quella ‘giusta’, indica la via corretta) [...] [, grazie alla quale ci] si sa *destreggiare* tra le cose”<sup>211</sup>.

L'eroe, invece, raccontato da Aria si intreccia alla figura del maestro in diversi Sens(e)i.

Il *Sensei*, cui si è sopra alluso in un gioco di parole, è il maestro e il Maestro nella cultura giapponese: colui che insegna un'arte, colui si è incamminato prima, e quindi in-segna una via, colui che è nato prima, e ha maggiore esperienza. *Sensei* allora come mastro, *leader*, *magister*: artigiano, condottiero (*magister militum*<sup>212</sup>), colui che ha accumulato<sup>213</sup> conoscenza in passato e che mostra all'eroe molte vie: del coraggio, dell'arte, della guerra, della comunicazione, nel caso di quelle tracciate da Aria.

L'autrice del blob, nella sua analisi scritta del suo testo poli-filmico, è a suo modo un maestro: è maestro che ha il coraggio di esprimere un'idea e di assumere una posizione, attraverso i discorsi pronunciati (o meno) alla radio, che puntellano l'inizio, il centro e la fine della sua visione sulla formazione.

È condottiera di un esercito, di cui diventa guida<sup>214</sup>, capace di incoraggiare e infiammare gli animi di un popolo fino a convincerlo a seguirlo nell'impresa sul campo di battaglia.

Aria racconta anche di un uomo che si spinge alla ricerca di un maestro, attraverso le peripezie eroiche di Bruce Wayne, che attraversa i territori e il clima impervio delle cime montuose dell'Asia per giungere alla sua occasione di tras-formazione in Cavaliere (Oscuro, nel suo caso).

O ancora, attraverso il frammento in cui Mulan decide di interpretare il ruolo di un ragazzo tagliandosi simbolicamente e funzionalmente la lunga chioma nera e indossando abiti maschili, Aria racconta del coraggio, della devozione, finanche dello spirito di sacrificio, della giovane ragazza cinese protagonista della pellicola prodotta dalla Disney Pictures: una donna che si fa eroe, che assume anche un *leading role*, ovvero diventa protagonista di una interpretazione di un ruolo – nello specifico, di valoroso soldato; che, infine, assume, sempre giocando con le parole, il ruolo (*role*) di *leader* di se stessa.

Una notazione particolare, corroborata dalle citazioni del testo scritto da Aria, va infine fatta in relazione al linguaggio e ai *media* della comunicazione di cui l'autrice si serve.

In primo luogo, il registro linguistico di Aria ha echi militareschi, da battaglia, da strategia di esplorazione del luogo, con una particolare tendenza alle metafore di tipo spaziale e di azione fisica nel campo.

L'autrice afferma che l'esperienza di formazione di cui si fa interprete si connota come

---

<sup>211</sup> *Ivi*, p. 108, corsivo nell'originale.

<sup>212</sup> Cfr. *ivi*, p. 107.

<sup>213</sup> Per una definizione di *magister* come espressione di una *magis*, si veda E. Fusi, *La relazione magistrale. Intrigo tracciato di un incontro*, in E. Mancino, (a cura di), *op. cit.*, 2014.

<sup>214</sup> Cfr. E. Mancino, (a cura di), *op. cit.*, 2014, p. 107.

“ricerca [...] [in cui è necessario] attendere. Aspettare ed osservare quale sia il campo aperto di possibilità in cui è inscrivibile il proprio agire [...], [per] lanciarsi in esso e aprirsi un varco. Anche se in un primo momento la convinzione intorno alla scelta non è delle più consolidate, accostare a una perdurante riflessione un movimento attivo si dà necessario per entrare in contatto con il mondo e la sua contingenza. [...] Proprio allora la scelta operata si concretizza in un’azione pratica che coinvolge l’intero individuo, anima e corpo, portandolo talvolta allo stremo delle forze, in cerca del raggiungimento di un obiettivo poco chiaro e a lui stesso.”

Questo è il modo della sua formazione, il metodo che lei rintraccia nel suo viaggio; il linguaggio, le parole della sua formazione sono asciutte, descrivono un’azione interrogante e “muscolare” insieme. Azioni tradotte in imperativi, voci impersonali dei verbi: degli *oportet*, che indicano la forma dell’azione, la concezione, cognitiva e procedurale, della forma-azione secondo Aria. Un diario di bordo che parla la lingua di un *report* di trincea o di un *vademecum*, un manuale, della forma (da assumere) nell’azione sul campo, una guida che riporta una possibile “soluzione pratica” in relazione agli eventi.

In ultimo, si è detto che il *focus* sarebbe stato sui *media* della comunicazione: in principio, nei paragrafi precedenti, si è ipotizzato che Aria fosse interprete della (sua) formazione nel senso di mediatrice e traduttrice della sua concezione, al fine di renderla accessibile all’altro. Attraverso il registro linguistico sopra descritto e il canale mostrato più volte nel blob, della radio, mi sovviene l’idea di trasmissione di informazioni e di comunicazioni da uno a molti, come è la diffusione permessa dalle onde delle emittenti radiofoniche. Al rischio di una facile interpretazione del messaggio di Aria in senso unidirezionale o addirittura propagandistico, lei per prima contrappone al monologo di “Radiofreccia” due evenienze del discorso: quando “la parola manca, si crea una dimensione di indeterminatezza, che spiazza, che lascia con il fiato sospeso” come accade al sovrano ne “Il discorso del re”; oppure, come accade in Manuale d’amore 2”, è l’ascoltatore che diventa *speaker*, che diventa *conduttore* della trasmissione radiofonica, raccontando la possibilità che l’ascolto e la condivisione dell’esperienza le consente: “continuerò ad ascoltare me stessa in un’attività riflessiva [...], che mi aiuta e mi ritaglia un posto nel mondo ma al di fuori di esso.”

Dal monologo di Aragorn, dall’argomentazione del personaggio interpretato da Stefano Accorsi, attraverso il silenzio di Re Giorgio, fino all’ascoltatore che diventa ascoltatore di se stesso nella pellicola di Giovanni Veronesi, Aria mostra diverse modalità di comunicazione: opzioni che si complementano, che si contrappongono, confrontano, che rivoluzionano il senso e la direzione del messaggio; che si fanno veicolo, mezzo ed espressione delle molteplici declinazioni interpretative dell’essere in relazione, e delle diverse forme della comunic-azione intersoggettiva.

Aria, molto scettica in principio rispetto alle sue possibilità di dire, con il linguaggio delle immagini in movimento, la formazione, ha sottolineato la sua dimestichezza, la sua più sicura padronanza del linguaggio in forma scritta; ma, come si è detto precedentemente, proprio Aria è la partecipante che ha incarnato il concetto di traduzione e di interpretazione come modo della congiunzione, della possibilità della comunicazione: ciò che lei sapeva, conosceva, pensava della formazione, solidamente universalizzato in un’immagine e in un formula, geometricamente composto in rettangoli-contenitori tematici, in schemi, diviene visione, viene detto con la morfologia, la grammatica e la sintassi di un’altra lingua.

La sua azione, il suo intervento, la sua traduzione in una forma nuova, *in primis* per Aria all’inizio sconosciuta, l’hanno accompagnata in un viaggio di apprendimento, fino all’acquisizione di una

nuova *mastery*, non solo strumentale relativa al *medium* e agli strumenti di comunicazione, ma di attraversamento, di esplorazione della conoscenza di sé come soggetto in formazione.

*Dominare*  
*straripare d'azzurro e di silenzio 2 minuti*  
*strada scendere*  
*scendere*  
*scendere*  
*scendere*  
*scendere*  
*salire*  
*scendere scendere*  
*pianerottolo d'un torrente*  
*scendere ancora*  
*ancora fuga dalle colline e vallate*  
*subitaneo ottenebrarsi dei contrafforti dei Rodopi*  
*a picco sotto i piedi dell'aviatore tra 2*  
*chiarori di fiumi.*  
Filippo Tommaso Marinetti - *Dominare*

*Courage is grace under pressure*  
Ernest Hemingway

### 3.5 Formazione: narrazione im-plot-tibile?

*Il tempo è come un fiocco di neve,  
scompare mentre decidiamo che cosa farne.*  
Romano Battaglia

Per l'analisi del portfolio di Amalia ho scelto un titolo allusivo e provocatorio: dal momento che il suo quaderno di lavoro è quello che più di altri rappresenta una personale forma di esplorazione del tema di indagine e, in certa misura, è quello maggiormente trasgressivo rispetto al percorso proposto, caratterizzato cioè da alcune tappe che non sono state non esplorate, ma tuttavia non rese in un formato narrativo che seguisse le caratteristiche indicate da ogni specifica tappa, pongo il quesito: è sempre possibile narrare la formazione? La risposta, così come la domanda, non è retorica e l'intento di fare del caso di Amalia un'occasione di retorica della narrazione è quanto di più lontano dalle intenzioni che guidano l'analisi che segue.

Quello che Amalia ispira è il desiderio di lasciarsi condurre nella tana del Bianconiglio, per due ordini di motivi: da un lato, come per il signor Coniglio<sup>215</sup>, la dimensione temporale sembra essere centrale nella e per la narrazione dell'autrice del portfolio; dall'altro, come per Alice che, incuriosita, si avventura giù per la tana del roditore col panciotto, non c'è altro modo che intraprendere il viaggio per apprendere qualcosa durante e su di esso. L'invito che viene rivolto è

---

<sup>215</sup> Cfr. L. Carroll, *Alice nel Paese delle Meraviglie*, Feltrinelli, Milano, 1993. Il personaggio del roditore bipede, reso nella traduzione italiana come Coniglio Bianco o con la traduzione italiana dell'adattamento cinematografico della Walt Disney Pictures, Bianconiglio, si chiama in realtà Mr. White Rabbit, ovvero signor Bianco Coniglio.

quindi “*Welcome to the Rabbit hole*”, per il lettore-Alice che insegue il signor Coniglio-narrazione o Lewis Carroll-Amalia.

Nel titolo del paragrafo ho scritto narrazione im-*plot*-tibile per insinuare l’ipotesi che la narrazione sia impossibile - alludendo al titolo della serie televisiva e cinematografica “*Mission: impossible*” tradotta in italiano “Missione: impossibile”<sup>216</sup> – ovvero sia impossibile mettere in intrigo, in trama, in intreccio, la storia della formazione, così come potrebbe sembrare considerando la difficoltà evidenziata da Amalia di tracciare la sua esperienza di formazione attraverso alcuni *media* e metodi. L’esempio di Amalia segnala la potenziale difficoltà che la scelta di certi mezzi narrativi e di certe regole narrative comporti, fino a diventare vincolante per le possibilità di espressione; d’altro canto, proprio la non-presenza di tutti i tasselli della narrazione cross-mediale nel suo portfolio, è quanto di più intrigante per la narrazione della formazione, in due sensi: intrigante ovvero incuriosente e intrigante come capace di convocare alla tessitura comune, al com-*plot*-to. Quanto più un testo lascia spazio all’intervento del fruitore, lettore, spettatore, tanto più si aprono possibilità per la narrazione: continua rinarrazione, risignificazione, spazio non saturo per il dialogo, trasformazione nel tempo e nella contemplazione, incontro con sguardi altri e nuovi.

Per queste considerazioni, la narrazione della formazione appare possibile, nelle forme specifiche indicate da Amalia, ma soprattutto la formazione è im-*plot*-tibile ovvero è restituibile in una narrazione, è possibile metterla in *plot*, non come autoevidente “ordine comprensibile di eventi”<sup>217</sup>, ma come gesto del narratore che traccia “con una propria geometria, il cerchio entro il quale [le reti di relazioni tra contenuti] sembreranno fermarsi”<sup>218</sup>, attraverso “l’ordine narrativo [che] collega tra loro elementi discreti che resterebbero altrimenti inesplicabili” se non ci fosse l’intervento strutturante della dimensione temporale introdotta da Amalia.

Il testo di Amalia suggerisce poi la visione di alcune metafore attraverso le quali consente di raccontare la narrazione, l’atto del narrare e del fare narrazione, che, pure, lei ha vissuto come difficoltà in certi momenti dell’esplorazione.

Attraverso la selezione delle immagini operata da Amalia si potrà intravedere la metafora del percorso ignoto e delle scelte da compiere davanti e durante il cammino; attraverso la mappa cronografica verranno proposti il tema del viaggio e della tessitura del tempo; si presenterà e amplierà la metafora del confine declinato in diverse sfaccettature-temi: come limite fisico e somatico, come segno geografico culturalmente e linguisticamente connotante, come cornice che separa o include; infine come telaio che tende i fili di un tessuto che viene riconosciuto quando mostra le immagini cucite insieme dalla mano di Amalia. La protagonista di questo viaggio ordisce e trama la formazione legando, connettendo, mettendo in intrigo visioni dell’educazione nel formato dell’immagine: nel caso del blob, attraverso brani di pellicole cinematografiche, facendone com-*plot*-ti di cui rende gli spettatori complici, e co-implicati lettori.

### 3.5.1 Da dove si inizia? E da quando?

---

<sup>216</sup> Serie tv americana che è stata trasmessa negli anni Sessanta, Settanta e alla fine degli anni Ottanta con il prefisso “Il ritorno di”, e omonima serie cinematografica che ha come protagonista il personaggio Ethan Hunt, interpretato da Tom Cruise, sin dalla prima pellicola datata 1996.

Per approfondimenti: [http://it.wikipedia.org/wiki/Missione\\_impossibile\\_\(disambigua\)#Cinema](http://it.wikipedia.org/wiki/Missione_impossibile_(disambigua)#Cinema)

<sup>217</sup> F. Carmagnola, *Plot. Il tempo del raccontare nel cinema e nella letteratura*, Meltemi Editore, Roma, 2004, p. 39.

<sup>218</sup> P. Brooks, *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Einaudi, Torino, 1995, p. 294.

Il portfolio di Amalia è composto da tre immagini della formazione (prima tappa), di una mappa cronografica (parte della seconda tappa), di un blob. Ha accompagnato l'intero percorso laboratoriale con un diario di bordo che contiene anche i testi relativi alle quattro stanze delle latenze che ha condiviso in aula leggendoli, ma che non ha poi incluso nel portfolio finale, scegliendo di conservare per sé la traccia scritta del percorso in formato diaristico come metodo per tornare alla Amalia che stava attraversando il cammino di esplorazione.

Il tema dell'assenza, di materiali nel portfolio condiviso, e come non presenza in aula ad alcuni incontri, diventerà dunque oggetto di riflessione condivisa da parte di Amalia durante le conversazioni finali di valutazione del laboratorio, a cui si darà spazio tramite i suoi commenti diretti sulla questione.

Amalia afferma infatti che ci sono alcune dimensioni ancora da esplorare e comprendere che sono state un "inghippo",

"riflessioni sulla formazione sulla quale sono bloccata partendo ancora sempre dalla mia mappa [dei territori della formazione.] [...] Poi c'era il punto di svolta che era [...] l'assenza: quando sono stata assente piuttosto che l'assenza della mappa, che mi ha aiutato a capire che l'assenza [significa] [...] qualcosa e puoi trarne profitto se ci rifletti."

Se si assume la mappa dei territori della formazione come mappa di orientamento per la comprensione degli altri testi, o se si assume questa mappa come metafora cartografica per muoversi nel corso narrativo di ogni autore, ma in questo caso particolare, di Amalia, è possibile dire che essa costituisca un modo importante del suo tessuto narrativo, che lei descrive come "il mio punto cruciale" che l'ha costretta a "pensare perché non riuscivo a farla." La mappa dei territori della formazione è stata fonte di "forte disagio" che ha comunque portato a una considerazione di tipo riflessivo sul piano metodologico rispetto a una tecnica esplorativa di e su la formazione. Una considerazione che non ha portato a pensieri conclusivi "perché il disagio centrale c'è ancora", a fronte di una opinione sullo strumento che viene visto dal punto della sua utilizzabilità come interessante e utile, dal momento che consente di "mettere tanti episodi in un foglio solo e avere una cosa globale. Solo che appunto per me [Amalia] è stata una mappa per ritrovarsi [e] mi ha fatto perdere totalmente."

Due sono i *foci* su cui desidero porre l'attenzione a partire dalle considerazioni riportate sopra, tratte dalla valutazione scritta e orale del laboratorio che Amalia ha offerto: in primo luogo, la questione dell'assenza, cui accennavo prima, che viene portata a tema dalla stessa autrice e che racconta di come una difficoltà possa diventare occasione formativa (e in questo caso meta e trans-formativa), considerando cioè non decisivo né obbligatorio affrontare le tappe del percorso seguendo letteralmente le indicazioni ricevute, ma rilevante e in-formativo è il modo in cui si entra in relazione con esse. L'esempio di Amalia racconta di come un metodo possa diventare possibilità di rivelazione o di innesco di perturbazione e interrogazione, nel suo essere vincolo strutturante, e muoversi diversamente e oltre le previsioni del suo ideatore. Amalia racconta allora di un "oltre", introduce per la prima volta la dimensione della trasgressione (dal latino *trans-gredior*: andare oltre, oltrepassare) rispetto alle indicazioni di percorso del laboratorio, ovvero introduce un "meta-

discorso sul vincolo e sul suo effetto nell'aprire o meno delle possibilità<sup>219</sup> formative e trasformative, ponendo(si) una domanda che convoca al dialogo (anche auto/biograficamente connotato) e al posizionamento epistemologico rispetto alle metodologie del laboratorio.

Per costituzione epistemologica poi non posso evitare di porre l'attenzione ad un interessante scorcio sul disagio, innescato dalla mappa dei territori della formazione, che Amalia chiama "centrale": non è centrale la questione del disagio che lei segnala, ma è centrale la posizione del disagio nello spazio della mappa non disegnata; dal momento che conosco quale contenuto Amalia avrebbe collocato centralmente nella mappa, posso correre il rischio di analizzare la questione avendo informazioni in più per formulare un'ipotesi interpretativa. Vi è un elemento biografico che l'autrice ritiene centrale nella sua esperienza di formazione che, tuttavia, lei desidera non collocare *tout court* né tantomeno centralmente nella rappresentazione cartografica della sua prospettiva sull'oggetto di indagine. Ciò che insiste strutturalmente nell'esperienza di una persona può non trovare spazio per esistere, ovvero esistere fuori (dal latino, *ex-sistere*), in questo caso rappresentato su carta e condiviso, visto fuori e insieme ad altri. Giacché però Amalia individua e confida quale sia l'oggetto centrale della sua mappa, la scelta di non dargli spazio di esistenza si presta a interpretazioni che, di qualsiasi forma fossero, risulterebbero affettate e irrispettose della complessità dell'individuo. Ciò che sembra possibile dire è che Amalia offre a se stessa un'occasione di messa a tema del contenuto che le impedisce di rappresentare la formazione come mappa, una mappa che da guida diventa disorientamento, poi forse perturbante e generativo, ancorché nebuloso. Non a caso, nella progettazione della costruzione della mappa collettiva, lo stesso contenuto viene da lei proposto per primo nella lista di parole, poi accantonate dagli altri membri del gruppo in sua *assenza*, che avevano precedentemente composto con lei l'elenco che avrebbe dovuto fare da guida per la realizzazione successiva della suddetta mappa di gruppo. In tal proposito infatti dice: "Anche in questo caso è stata un'assenza ad essere al centro delle mie riflessioni. Non mi ha permesso di condividere realmente la creazione collettiva e mi sono concentrata troppo sul fatto che non c'ero."

Amalia parla di nuovo di una posizione, dal centro all'esterno della mappa, in questo caso, collettiva:

"io da esterna posso [dire che] [...] io nel secondo incontro non c'ero, c'ero al primo in cui si è deciso più o meno come farla [la mappa collettiva] ma nel mettere sulla mappa [i contenuti] non c'ero. Quando io ho messo le mie cose forse c'era [una compagna] che stava finendo e invece tutti gli altri erano a parlare da un'altra parte. Io l'ho fatta da sola nel senso non ho condiviso niente perché l'ho messa lì, ma nessuno ha *invaso* il mio [spazio].[...] Tutti dicevate che è una cosa delicata, da condividere gli spazi così, ed è vero perché poi io facendola da sola mi sono sentita da sola; [...] per me tuttora non è condivisa perché non c'ero. [...] [S]i perde proprio tutto. Proprio l'incontro *in mezzo*, posso solo dar ragione da esterna... [...] questa tappa la vedo come un osservatore esterno seppure poi le mie cose ci sono, al terzo incontro le ho messe però... se non le avessi messe sarebbe stata un po' la stessa cosa [...] non avendo vissuto il processo..."

---

<sup>219</sup> L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini, Milano, 2000, p. 176.



Questa lunga citazione di Amalia pone da un lato una questione che interroga la cooperazione, la condivisione, la dimensione di gruppo e le effettive prassi metodologiche di questo laboratorio (suggerendo punti nodali da cui partire per una riorganizzazione delle tappe e delle tecniche); dall'altro, e relativamente all'autrice di questo portfolio, racconta e ribadisce la questione della posizione e dei confini. Amalia dice infatti "nessuno ha invaso il mio" spazio di presentazione della formazione sulla mappa collettiva: non solo perché lei fosse assente nell'incontro precedente, ma perché la costruzione dell'intreccio narrativo della mappa collettiva aveva scatenato una discussione tra i presenti all'incontro precedente, che avevano definito "invasione degli spazi" altrui ciò che di fatto, nella prassi e negli esiti, appariva piuttosto come una messa in connessione dei contenuti, in un dialogo polimorfo tra metafore su carta.

Interessante allora è forse in primo luogo che Amalia diventi autrice di una ricostruzione narrante degli eventi, come se la sua posizione, da cui non riesce a raccontare la sua esplorazione dei territori della formazione, fosse quella di sguardo meta-, esterno in quanto aereo, ma anche diverso, che sta fuori, oltre, che trasgredisce, fuori anche fisicamente dall'aula, ma che, unico, è in grado di restituire la lettura, la visione di un processo altrimenti indicibile da parte degli altri partecipanti al laboratorio. Quello di Amalia è quello più autenticamente capace di una restituzione pedagogica, dal momento che si è posizionato sulla soglia, con un sguardo processante, ovvero che mette in posizione di analisi e valutazione quanto accaduto e che è contemporaneamente capace di processare, ovvero analizzare, la tappa nella complessità della sua esplorazione processuale. Così il suo sguardo è l'unico capace di raccontare, di sciogliere il filo del gomitolo, di mostrare "la trama [che] è il filo conduttore del progetto e la forza attiva che le conferisce forma"<sup>220</sup> e senso. In questo caso Amalia è fortemente narratrice piuttosto che protagonista del testo analizzato, autrice che ci mostra la forma e il movimento del disorientamento che ha sperimentato: sembra infatti che un procedere *centrifugo* sia il metodo della sua riflessione e della possibilità di visione della concezione di formazione di cui è portatrice; come se il progressivo avvicinamento al centro della propria mappa o al centro della scena di condivisione (come nel caso della mappa collettiva) avesse l'effetto di disorientarla e di darle la sensazione di perdersi.

È la stessa Amalia a introdurre nella tappa della selezione delle immagini della formazione il tema dell'orientamento e del disorientamento, come una suggestione che prende consistenza e viene esplorata nelle fasi delle mappe: a proposito della mappa dei territori della formazione, dice di averla intesa come modo per ritrovarsi e che invece poi l'ha fatta perdere (in essa o nella sua realizzazione); ancora prima e suggestivamente, la prima immagine da lei scelta per raccontare la formazione è sia un metodo possibile per la sua esplorazione e di scoperta sia rappresentazione di una sua potenziale forma. Amalia sceglie infatti l'immagine del **labirinto**, che indica come metafora per l'ignoto, per il perdersi e come immagine che racconta e rappresenta il vuoto. Di questa come delle altre due scelte - l'immagine del **bambino che guarda la televisione** e il **Maestro Miyagi**<sup>221</sup> che insegna all'allievo Daniel una tecnica del *karate* attraverso la ripetizione mostrata (non spiegata) del gesto del "dai la cera" e del "togli la cera" dalla carrozzeria della sua auto - dà una interpretazione solo accennata. Nel caso del bambino davanti al televisore racconta della suggestione da questo suscitata, ovvero il ricordo del divieto di visione ai minori di 18 anni,

---

<sup>220</sup> P. Brooks, *op. cit.*, p. 338.

<sup>221</sup> Il personaggio interpretato da Noriyuki "Pat" Morita, nella quadrilogia cinematografica di *Karate Kid*, maestro di *karate* e dell'arte del *bonsai*.

come nel caso dei film *horror*, e della trasmissione televisiva pre-serale “Passaparola”<sup>222</sup> che la accompagnava come sottofondo nel tardo pomeriggio casalingo. Il maestro giapponese invece è metafora della necessità di saper distinguere il Buon Maestro oltre a, e prima di, cercarne uno; e come il gesto del “*wax on/wax off*” Amalia ritiene che la buona misura, il buon comportamento nella relazione tra maestro e allievo, sia quella dello scambio, in cui ognuno prende qualcosa e lascia qualcosa. Di nuovo, in una visione meta-, Amalia racconta che la prima tappa le ha consentito di comprendere “immediatamente che la formazione andava ben *oltre* [corsivo mio] le mura scolastiche”, sottolineando le pratiche di divieto di fruizione di certo cinema e/o televisione da parte degli istituti che si occupano della valutazione della fruibilità dei contenuti da parte dei minori, ovvero di limite, di confine, da un lato; dall’altro, della sensazione e possibilità di perdersi nel labirinto, ovvero della condizione per certi versi ambivalente della relazione educativa, di poter/dover perdere e perdersi per (ap)prendere.

La formazione va al di là delle mura dell’istituzione scolastica; così, la formazione è un labirinto che disorienta, da attraversare, in cui ci si perde, ci si ritrova o si trova una strada: il labirinto come meta-fora, trans-ito (dal latino *trans-ire*, attraversare), chiave di accesso, per trovare una strada, ovvero il proprio metodo, modo di essere (sulla strada: *metà odós*, in greco antico), un modo per saper essere, *oltre* il sapere (l’informazione della e dalla televisione) e *oltre* il saper fare (dare e togliere la cera, ossia le tecniche). Saper essere: essere capaci di trovare un met-odo, modo di essere sulla strada e un mezzo per percorrerla, per e-ducere, condurre e condursi fuori; per e-ducare e educarsi. La prima indicazione di Amalia, la prima visione dell’educazione per l’autrice di questo portfolio è allora dimensione dell’oltre: oltre l’istituzione, oltre le tecniche, oltre il dato; uno sguardo ampio che include nella comprensione anche ciò che non è visibile, anche ciò che non è dicibile, che però sussurra ciò che si vela nelle pieghe dell’esperienza e negli angoli del labirinto della formazione. Perdendosi nel centro della mappa e nel centro del labirinto per muoversi oltre e trovare un senso, anche in *assenza* di un senso ovvio, che sta, cioè, “dinnanzi, che si incontra sulla via”<sup>223</sup>.

La mappa cronografica, a differenza di quella precedente, viene realizzata da Amalia “senza problemi subito”, senza fatica, ma in assenza della “base dei territori” l’autrice non ha potuto operare un confronto tra le due e nemmeno creare un collegamento tra esse.

Sulla mappa cronografica Amalia ha collocato tutti gli “episodi che per [lei] sono stati formativi.” Dice infatti di aver messo sulla mappa i

“punti di svolta che mi hanno formato per come sono adesso sia a scuola che in famiglia, che nella vita insomma... [perché] la formazione e la vita personale vanno un po’ di pari passo, non sono scindibili almeno per me. Però quella mappa [cronografica] mi ha aiutato a capire questa cosa qua. E poi [...] non riesco a collegare le due mappe quindi la cronografica da sola secondo me perde un po’. Vanno fatte in due, ma non c’ho tratto molto da sola. Se avessi fatto quella della formazione forse avrei avuto...”

Di nuovo, il primo contributo con cui introduco il testo cronografico di Amalia è una sua dichiarazione relativa ai modi della realizzazione e alle considerazioni meta- che accompagnano la

---

<sup>222</sup> *Passaparola* è una trasmissione televisiva che è stata trasmessa dal canale televisivo Canale 5, dal 1999 al 2006 e dal 2007 al 2008.

<sup>223</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=ovvio>

sua seconda mappa. Come detto all'inizio, la posizione di Amalia sembra quella di autrice, di narratrice dallo sguardo aereo, di *voiceover*, di voce fuoricampo che accompagna il lettore, spettatore, piuttosto che quella di assoluta protagonista del racconto, di Alice che si avventura nel Paese delle Meraviglie. Questo ruolo sembra piuttosto riservato all'interlocutore dei suoi testi, così che questi possa provare il disorientamento e il perdersi di cui lei parla attraverso la metafora del labirinto: Amalia sembra guidare l'altro in un'esperienza di formazione attraverso le pratiche educative a cui accenna attraverso la prima immagine della formazione da lei scelta. Un percorso meta-, in cui si è condotti, educati dalla voce meta-, dall'epistemologia formativa dell'autrice del portfolio.

Per quanto riguarda l'analisi della mappa ci sono due elementi che possono essere sottolineati e che rimandano a due macro-temi della storia raccontata da Amalia: la dimensione del tempo e quella del confine.

Il paragrafo ha un titolo che chiede dove e quando si possa dare inizio (all'esplorazione? alla narrazione? alla storia?).

Se la mancanza di una mappa dei territori e il labirinto suggeriscono (o svelano) un *dove*, la mappa cronografica mostra alcuni *quando*: quante volte si può iniziare la propria storia di formazione?

Nel caso di Amalia, la cronografia della sua formazione racconta di molti punti di inizio che convogliano in un presente disposto su linee parallele di diversi colori. A partire dall'anno di nascita, la prima data completa di giorno, mese e anno è quella del suo trasferimento in Italia, del suo inizio in un luogo nuovo, che riporta l'indicazione *anagrafica* di un punto di svolta, di un significativo cambiamento di rotta, segnato da un gradino discendente nella prima linea della mappa di Amalia; così i cambiamenti di residenza sono anch'essi segnalati da ulteriori gradini nella linea della formazione istituzionale, in cui sono segnati i diversi ordini di scuole frequentate fino al liceo e alcuni segmenti di linee parallele contenute tra barrette che segnano relazioni significative con il gruppo dei pari e con figure di professionisti della cura.

Gli elementi arancioni sono quelli dedicati alla dimensione del viaggio: sia la data del trasferimento in Italia sia la linea dei viaggi, che iniziano nel 2001, sono sottolineate con questo colore. Viaggi che indicano date e luoghi precisi e che corrono paralleli alla linea della formazione formale.

Infine la linea verde; questo colore è presente in due tonalità diverse nella mappa: più scuro è colore che racconta il legame con la figura materna; più chiaro racconta il passato prossimo e il presente di Amalia, la fase adulta della sua biografia in cui si ingaggia in esperienze tradizionalmente volte all'autonomizzazione e all'emancipazione del soggetto, ovvero il lavoro e l'università. Nel caso dell'ultimo elemento, quello dell'esperienza universitaria, Amalia racconta di una particolare erranza per trovare il corso di laurea che attualmente sta affrontando: tre sono infatti gli inizi di tre diversi indirizzi di studio che ha frequentato, abbracciando le diverse declinazioni delle scienze umane, approdando a quelle dell'educazione, scienze dell'uomo per eccellenza.

L'erranza tra le diverse offerte formative universitarie fa coppia con la modalità erratica che l'esplorazione di un labirinto richiede: non cedere alla ricerca dell'uscita, della risposta, dell'esito, ma concessione di un tempo per la sosta, di un tempo per la con-templazione: di un tempo alla seconda, di un meta-tempo, per vedersi, esploratori, ma anche per vedere i cammini percorsi. Forse per questo motivo Amalia ha trovato più facilmente realizzabile la mappa cronografica: quest'ultima infatti è un modo di srotolare in fili paralleli le vicende formative che danno forma alla sua vicenda auto/biografica di formazione; la mappa dei territori della formazione è un territorio

invisibile in cui si procede come in un labirinto, ma le parti di cammino già percorse, sono fili s-  
volti, tolti dall'intreccio, ma anche già accaduti (svolti nel tempo), quindi ricostruibili e visibili.

In particolare desidero soffermarmi su due punti di svolta che si trovano sulla mappa di Amalia, tra  
relazioni, viaggi, trasferimenti, scelte formative, due spiccano per unicità, non trovandosi indicati in  
nessun altro portfolio: il *piercing* e il tatuaggio, di cui Amalia indica gli anni in cui li ha fatti  
realizzare sul suo corpo, trasformando la sua pelle. Questo elemento introduce il tema del confine:  
non insinuando ipotesi diagnostiche, ma soltanto volendo approfittare di una assonanza concettuale,  
nell'ambito clinico della riflessione psicologica sulla personalità umana<sup>224</sup>, si è riscontrato che un  
comportamento frequente nel *pattern* di personalità *borderline* è quello di tentare di tracciare il  
confine del proprio corpo: lasciando inesplorate le ragioni di tale necessità, che non riguardano il  
caso qui ora analizzato, è interessante notare che Amalia usi la propria pelle per segnare delle tappe  
della propria esistenza, attraverso un gioiello di cui si adorna (nel caso del *piercing*) e mediante il  
disegno di un fiore di bucaneve che nasce da un cristallo di neve (questo fiore infatti nasce in  
inverno) e che è simbolo del paese di origine di Amalia. Sul cartellone del *tempo* sullo *spazio*, il  
primo contributo di Amalia è stato proprio la rappresentazione di un bucaneve che spunta sul e dal  
foglio bianco, disegnato in seguito ad un momento del percorso che ha segnato un punto di svolta  
relazionale per il gruppo. Il foglio del gruppo è diventato territorio anche di o per Amalia quando su  
di esso lei ha tracciato qualcosa di sé, territorio infine collegato alla sua esperienza biografica fino a  
essere gemello del suo corpo, attraverso la riproduzione del fiore.

Si è detto poco sopra *borderline*: non sindrome, non diagnosi, non complesso personologico, ma  
oggetto. Bordo, linea di confine; ma anche contorno, limite. Come lo è la pelle, confine ultimo  
dell'essere umano, ma anche organo di protezione e contatto per quest'ultimo. Nel caso di Amalia  
questa si trasforma in tessuto, in cui l'ago può disegnare una storia, fatta di gioielli, cristalli (anche  
di neve), petali; di un fiore che va *oltre* il terreno e *attraversa* la neve. Un fiore che *trasgredisce* la  
norma della fioritura, un fiore *coraggioso*.

Cosa dicono allora i contorni, i bordi, i confini? Di cosa sono segno e metafora? Rimanendo  
nell'area semantica della filatura, della tessitura, Amalia parla forse di contorni, tracce visibili di  
demarcazione che tratteggiano un fuori e un dentro<sup>225</sup>, e che provano a in-segnare un ordine a chi li  
traccia. Il contorno consente la visione della differenza, di “disegnare una distinzione” - espressione  
di batesoniana memoria che si propone come guida per la relazione con il mondo. La complessità  
del reale infatti non legittima un fare teoria confuso, che non sa “più vedere la differenza tra una  
cosa e l'altra.”<sup>226</sup> Al contrario, il contorno è ciò che dà segno di una strutturazione, di una  
costruzione di una configurazione; la configurazione è l'esito di una operazione di messa in intrigo,  
“che da una semplice successione, trasforma[...] una successione in una totalità significativa”<sup>227</sup>. E  
ritornando alla domanda che apre questa sezione dedicata al portfolio di Amalia, sulla possibilità di  
mettere in intrigo la formazione, la stessa nozione di *plot*, introdotta a partire da questa domanda  
iniziale, richiama a “una ‘idea di confine, demarcazione’, che comprende sia la connotazione di  
*cartina, mappa, schema*, sia quella di *pattern di azione*”<sup>228</sup> da cui l'idea di contorno può essere  
accostata a quella di “trama: [...] un elemento organizzatore che presuppone una forma di attività,

---

<sup>224</sup> K. Gay, C. Whittington, *Body Marks. Tattooing, piercing, and scarification*, The Millbrook Press, Brookfield, 2002.

<sup>225</sup> Cfr. M. Dallari, Testi in testa, p. 108.

<sup>226</sup> G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2007, (prima edizione italiana 1976), p. 59.

<sup>227</sup> P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, 3 voll., Jaka Book, Milano, 1986-87-88, pp. 110, 112.

<sup>228</sup> F. Carmagnola, *op. cit.*, p. 36.

una operazione strutturante attraverso la quale si ricava un senso<sup>229</sup> che si produce nel gesto della lettura (visione, fruizione, ecc.) del testo. L'associazione tra contorno e trama è possibile se immaginiamo il confine come telaio che delimita l'inizio e la fine del gesto di tessitura da un lato, e contorno, bordo del tessuto, del testo sulla formazione.

Sembra allora che la mappa cronografica, con i suoi fili s-volti, con i suoi nodi che segnano differenze e confini, e lo scorrere del tempo, sia una tecnica che consente a Amalia di raccontare una storia di formazione, ovvero “un *tessuto* di eventi”<sup>230</sup> che “appare punteggiato da molteplici intrecci o *plot*”<sup>231</sup>; una storia di formazione che grazie alla distinzione resa possibile dal *medium* della scansione cronologica consente di intravedere una epistemologia della formazione attraverso alcune caratteristiche del dispositivo che la informa; in questo caso la chiave di accesso del tempo consente di districare un gomito<sup>232</sup> altrimenti con-fuso, attraverso il metodo narrativo di costruzione della conoscenza che è in grado di comprendere (sia come prendere e tenere insieme sia come intendere e capire) in sé “molteplici storie situate in tempi differenti.”<sup>233</sup> Nel labirinto, quando si è dentro di esso, “manca per larghi tratti un ‘sistema di riferimento privilegiato’. O meglio, ne emerge uno solo alla fine, quando le varie trame [strade, corridoi], compiute e incompiute”<sup>234</sup> conducono ad una uscita. Una delle tante possibili, che dipende dal percorso che si è intrapreso precedentemente.

Nel labirinto c'è un ambivalente disorientamento, necessario perché si realizzi l'attraversamento, e segno della formazione; il labirinto racconta tempi non ancora scritti, non ancora conclusi, non ancora passati, mentre la mappa cronografica di-segna il tempo e lo declina, lo s-volge, racconta del tempo passato che finisce nel presente e nel bordo del foglio. Quest'ultimo è confine del tempo e della storia narrata e narrabile, ovvero una soglia, un limite, per il racconto di Amalia. Forse l'agio con cui è stata realizzata racconta del senso di rassicurazione, protezione, che rappresenta, perché parla del noto, del già vissuto, del visibile, del passato; al contrario del labirinto che è spazio di progettazione continua, luogo di un costante presente, che è dis/orientamento continuo, volti ad un possibile, ad un futuro. Il labirinto è allora ambivalente perché mostra le quasi infinite forme del possibile (molte sono le strade che si possono intraprendere), e la reversibilità del tempo e dello spazio; laddove l'azione di essere condotti e di condurre fuori segna e rammenta la progressiva riduzione delle possibilità, per convertirle in una forma, che è azione concreta, esito di una scelta compiuta: irreversibilità del cammino percorso.

E come per la forma del percorso o per la formazione del soggetto, visibile a posteriori, riorganizzata in una strutturazione di senso mediata dalla mappa cronografica, che mostra alcune prospettive della visione educativa di Amalia, così la conversazione su di essa è possibile, nella forma meta-discorsiva che lei offre, solo quando il tempo è passato, quando i fili sono stati districati, svolti, oltre la loro con-fusione, oltre il frat-tempo.

Per raccontare altrimenti quello che Amalia suggerisce a proposito del dispositivo educativo di cui è interprete, implicata prima che implicita, sembra che una conversazione possa fornirci alcuni indizi di lettura e di comprensione; quella che segue è tratta dai metaloghi di Bateson che coinvolgono un

---

<sup>229</sup> *Ibidem.*

<sup>230</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>231</sup> *Ibidem.*

<sup>232</sup> Cfr. *ivi*, p. 51.

<sup>233</sup> *Ibidem.*

<sup>234</sup> *Ivi*, p. 53.

padre e una figlia, colti in un atto di conversione dell'uno verso l'altra, di convers(az)ione, di convocazione all'interrogazione comune, al col-loquio.

“[Figlia]: Ogni cosa mi sembra essere anche un'altra cosa, e io mi ci perdo.

[Padre]: Sì, lo so che è difficile. Il fatto è che le nostre conversazioni hanno un contorno, in un certo senso... se solo lo si potesse vedere chiaramente.

[...]

F. Che cosa vuol dire per te che una conversazione ha un contorno? Questa conversazione ha avuto un contorno?

P. Oh, certamente sì. Ma ancora non possiamo vederlo, perché la conversazione non è ancora finita. Non si può vederlo mai quando ci si è in mezzo.”<sup>235</sup>

### 3.5.2 Attraverso le pellicole. Permesso di formazione.

Anche per la tappa della narrazione audiovisiva, Amalia segnala un diverso riferimento prassico per dar avvio a questa fase rispetto agli altri partecipanti: non ha attraversato le stanze né ha realizzato lo *storyboard*. Questa è allora la prima indicazione relativa al suo blob, un'indicazione di metodo: ha scelto le singole sequenze da diversi film e poi ha creato il collegamento tra esse. A posteriori, del blob dice, infatti:

“Il blob [...] è uno strumento nuovo e ho capito che ci sono metodi per esprimersi che io non conoscevo e infatti mi sentivo molto bloccata su certi punti. Scoprire cose nuove mi ha fatto liberare” “per trovare un filo conduttore tra vari episodi di mia formazione concreta e mettere insieme il tutto.”

Addentrandosi nell'estetica e nella narrazione del suo blob, Amalia, che non dà un titolo al suo testo, sottolinea che i frammenti di inizio e fine sono tratti dalla stessa pellicola, “Monsters University”<sup>236</sup>, e costituiscono “un contorno” che intenziona come carino, divertente, elemento di cornice che scelte di rendere esplicito; una facciata esterna ai contenuti che tra essi sono compresi. Essi raccontano la vicenda di un mostro, matricola della suddetta accademia, che, nelle fattezze di lumaca, si incammina verso la sua prima lezione strisciando nel *campus* e arriva in aula, come si scopre dal frammento finale scelto da Amalia, in tempo per la chiusura dell'anno accademico. Questa è dunque la cornice del percorso di formazione che lei ha “messo insieme”.

A partire da queste due sequenze, l'autrice pone l'attenzione su due temi ricorrenti nel suo lavoro: il ritmo e il percorso; il rapporto tra tempo e spazio, scanditi in questo caso dall'incedere, dallo scorrere della pelle del mostro sulla strada; un moto contro il tempo e contro l'attrito del terreno.

Il tempo, come condizione che attraversa la prassi educativa e influisce sull'esperienza formativa del soggetto, tracciando prove, limiti, scadenze, in un irreversibile scorrere, è tema trasversale alla narrazione di Amalia, *focus* della sua riflessione in relazione al rapporto che l'individuo può costruire con e in esso. In particolare, oltre alla cornice di cui si è parlato sopra, tre sono le sequenze che portano all'attenzione il tema del tempo: declinato in senso sociologico, in senso soggettivo e nella percezione soggettiva del tempo anagrafico.

<sup>235</sup> G. Bateson, *op. cit.*, 2007, pp. 61, 63.

<sup>236</sup> D. Scanlon, *Monsters University*, (*id.*), Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures, Usa, 2013.

Nel primo caso, tramite il film “Role Models”<sup>237</sup> il monologo del personaggio ritratto si mette a confronto con le aspettative di formazione e di realizzazione di sé che sente come notazione rivoltagli dalle istituzioni, tramite i parametri della società in cui è inserito; la propria esperienza di formazione, la costruzione della propria individualità viene confrontata con le aspettative che terzi proiettano sul soggetto in funzione del tempo anagrafico.

Nel caso della seconda declinazione della dimensione temporale, e in risposta alla sopracitata sequenza filmica, subito successiva a questa, vi è la sequenza tratta da “Fight Club”<sup>238</sup> in cui due uomini sono mostrati seduti l’uno di fronte all’altro, intenti a conversare mentre uno dei due cerca di far comprendere all’altro che è importante, necessario, “lasciarsi andare e non essere fissi nello schema impostoci.” Amalia vede in questo scambio tra i due individui il gesto di un maestro che insegna e dice all’allievo “Rilassati”, ovvero “Prenditi il tuo tempo”. Alla considerazione sulle aspettative che per primo il soggetto impone a se stesso che, quando disattese, non fanno sentire “mai all’altezza”, Amalia risponde sostenendo che “ricredersi e rifarsi ogni giorno” sia prassi educativa che forma oltre i contorni che noi stessi crediamo (o altri credono) adatti e consoni al ruolo e alle aspettative.

Infine la terza dimensione temporale esplorata e raccontata da Amalia è quella dell’adeguatezza del soggetto al suo tempo anagrafico, che, nella sequenza tratta da “This must be the place”<sup>239</sup> corrisponde ad una certa concezione di essere formato: in questo alle aspettative legate all’età adulta; a proposito della formazione, attraverso la metafora del tempo, la montautrice parla di una visione di essa come statica, che “non è [però] realmente quella che si è affrontata.” La visione attraversata dal dispositivo esplicativo rappresentato dal tempo mostra la necessità di riconsipire la formazione come attraversamento, come dinamica, per non rimanere “alla formazione della scuola primaria dove la maestra insegna e il bambino impara senza mettere in discussione.”

La narrazione di Amalia mostra un andamento ricorrente, che alterna rappresentazioni delle prassi educative a relazioni educative e modi che si esplicano in esse; quello che nella metafora della partitura musicale si direbbe una composizione di due temi con variazioni su ogni tema, dal momento che sceglie e monta brani diversi da film differenti. Non solo, nel caso di Amalia la variazione sul tema come metafora del suo narrare audiovisivo si rende ancora più visibile attraverso il riferimento a due pellicole che punteggiano il tempo della visione: il già citato “Monster University” non solo apre e chiude il blob, ma una terza sequenza tratta dal film si trova circa a metà della composizione (brano che verrà approfondito di seguito in relazione ad un altro tema trattato dall’autrice); di “Fight club” vengono tagliati due frammenti posizionati come terzo e terzultimo pezzo del blob.

Intrecciati a questi brani che parlano di relazioni, anche temporali, e di modi dell’educare, Amalia introduce altri tre temi che compongono la sua visione dell’educazione: alcuni brani incorniciano posture relazionali che, nella sua prospettiva, dicono delle qualità dell’educare; in secondo luogo e successivamente, un particolare approfondimento è quello dedicato alla figura del maestro e all’importanza di tale figura nella realizzazione della formazione del soggetto. Infine l’ultimo *focus* del racconto di Amalia è quello relativo alla valutazione delle (proprie e altrui) azioni in relazione alle aspettative, variamente esplicite, che pre-figgono il cammino del singolo.

---

<sup>237</sup> D. Wain, *Role Models*, (id.), Universal Pictures, Usa, 2008.

<sup>238</sup> D. Fincher, *Fight Club*, (id.), 20<sup>th</sup> Century Fox, Usa, 1999.

<sup>239</sup> P. Sorrentino, *This must be the place*, (id.), Medusa Film, Indigo Film, Lucky Red, ARP Selection, Element Pictures, Italia, Francia, Irlanda, 2011.

Il primo frammento filmico che Amalia riconosce come effettivo inizio del suo racconto audiovisivo è quello tratto dall'adattamento cinematografico di Amleto realizzato da K. Branagh, "Hamlet"<sup>240</sup>: la sequenza da lei scelta mostra il dialogo tra il principe di Danimarca, Amleto, e il principe di Norvegia, Fortebraccio, che per poter raggiungere la Polonia deve attraversare il regno governato del suo interlocutore, e che vuole ottenere il suo consenso per passare attraverso il territorio danese. In proposito Amalia afferma che questa conversazione racconta dell'aspetto di "invasione dell'altro" che caratterizza la formazione, un atto ambivalente che, nella relazione tra (almeno) due soggetti diventa "invadere e farsi invadere", un gesto di avvicinamento, di aggressione (nel senso latino di *ad-gredior*: avvicinarsi) e di concessione<sup>241</sup>, gesto del permettere, ma ancora prima di allontanamento da un luogo, di ritiro di fronte a qualcuno, di cessione del passo, e successivamente e conseguente di consentire. Di consenso, di accordo. Di misure da prendere per co-esistere, attraversando gli sconosciuti e altrui "territori intimi con cautela e chiedendo il permesso."

Da un punto di vista extra-narrativo, mi piace sottolineare che del film integrale da cui Amalia ha tratto la scena descritta, lei abbia sottolineato due aspetti: quello della durata ("il film dura quattro ore e io l'ho visto almeno tre volte") e la posizione del regista in questa trasposizione filmica, che "è di Branagh, e Branagh recita Amleto" dice Amalia. Racconta, di nuovo in una posizione meta- e di approfondimento metodologico relativo alle ragioni delle sue selezioni filmiche, la sua relazione in e con la narrazione: parla del tempo, della dedizione ad un'opera così impegnativa e che impegna del tempo; parla del suo omologo regista inglese sottolineando la posizione triplice: adattatore tra *media* (da testo teatrale a narrazione per il grande schermo), regista, quindi conduttore e supervisore, e infine attore che *recita* Amleto: non recita, cioè, il *ruolo* di Amleto, ma è interprete dell'opera intera. È l'accuratezza di questa sua descrizione della densità della formazione (invasione e permesso) che mi fa correre il rischio di dire che per mezzo di Amleto, Amalia stia raccontando da un lato le posizioni plurime dell'educatore e le facce dell'educazione, nelle forme della mediazione tra voci, del regista come guida e portatore di una visione, costruttore di un senso, ma anche lettore, spettatore dell'accadere.

L'ambivalenza, o meglio, l'esplicazione molteplice, come cifra della sua visione dell'educazione, si ritrova nuovamente quando Amalia porta a tema la figura del maestro mediante due sequenze montate in diretta successione: attraverso Tyler Durden, alter-ego (e doppio psicotico) del protagonista di "Fight Club", uomo senza nome, narratore della vicenda, nonché voce narrante di essa nella versione cinematografica, Amalia racconta di un maestro (che in ultima analisi, andando *oltre il limite* del frammento filmico selezionato, risiede nel soggetto stesso?) che suggerisce di "lasciarsi andare e rischiare. [Poiché] [a]ddentrarsi e imparare dai maestri è anche abbandonare i propri schemi." In risposta, confronto, contrasto, il maestro Ra's al Ghul, mostrato come mentore di Bruce Wayne in "Batman begins"<sup>242</sup> è colto nella scena della rivelazione dei suoi reali intendimenti all'allievo: "il maestro in cui abbiamo riposto la nostra fiducia può tradirci e possiamo rimanerne delusi" se, come ipotizza Amalia, "formare è imitare qualcuno." Qual è il rischio dell'abbandono degli schemi personali? L'adozione di forme già assunte da un altro, invece che immaginare la propria. Amalia però concilia questa retorica dell'ambivalenza magistrale attraverso la figura del Maestro Miyagi che (le) rammenta la priorità di saper riconoscere il Buon Maestro, ovvero saperne

---

<sup>240</sup> K. Branagh, *Hamlet*, (id.), Castle Rock Entertainment, Regno Unito, Usa, 1996.

<sup>241</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=concedere>

<sup>242</sup> Ch. Nolan, *op. cit.*



dire le caratteristiche che lo rendono tale dal proprio punto di vista, prima e oltre la ricerca di un maestro.

Alle aspettative dei “Role Models” e a quelle della direttrice della “Monsters University” che incarna l’istituzione che, in modo severo, impone uno “schema a cui devi attenerti”, attraverso pretese e tempi etero-imposti, Amalia risponde di nuovo con il maestro Durden, che sprona il protagonista a “lasciarsi andare” al ritmo del proprio tempo.

L’ultimo tema è mostrato in effetti attraverso la relazione tra due brani filmici posti in successione l’uno dopo l’altro, insieme, al centro del blob: Amalia parla del fallimento e della confusione, l’uno come evento e l’altra come sentimento, interpretazione e relazione con il fallire. Amalia sceglie, per raccontare il fallimento, l’aneddoto-metafora (raccontato dal protagonista della scena tratta da “Hesher è stato qui”<sup>243</sup> all’anziana signora allettata al cui capezzale si siede) in cui un serpente, nella cui teca è stato posto un topolino, si ritrova incapace di mangiarlo poiché il topo, assumendo una postura quasi da bipede, lo fronteggia e viene riconosciuto come dominante anche altri suoi simili che vengono posti nella gabbia come pasto per il rettile, tanto che essi trovano scudo e protezione dietro il primo topo; il serpente così, incapace di nutrirsi, muore circondato dalla possibilità di sopravvivere; il “serpente fallisce” per una inversione di ruoli attesi, per la confusione che questa ha generato nel naturale ordine delle cose, per la trasgressione del topo che si ribella al suo destino. La conseguenza di questo fallimento, impensabile, è la confusione totale, che coinvolge tutti, come nel film “Matrix Reloaded”<sup>244</sup>, in cui in una sequenza artificialmente modulata con il *ralenti* si vede l’intera popolazione sopravvissuta alla guerra contro le Macchine che, alla notizia, inattesa e insperata, della fine della guerra, che vede gli umani vincitori, balla in una danza scomposta, quasi in una *trance* liberatoria; per Amalia però questo stato collettivo di pseudo-ipnosi e di sospensione racconta della “confusione nella quale crogiolarsi dopo un fallimento.” Quando un artificio estetico come quello del rallentamento del tempo della narrazione sottolinea il “prendersi il proprio tempo”, la concessione che si fa a se stessi di crogiolarsi ovvero di permettersi di prendere forma nel tempo proprio<sup>245</sup>, ma anche, in senso figurato, di godere oziosamente di un tempo non riempito di preoccupazioni<sup>246</sup>, diventa per Amalia gesto che racconta la confusione.

Forse ciò che suggerisce Amalia è la contraddizione, l’inconciliabile impasse che rileva, come quando si colloca al centro del labirinto, relativa all’impossibilità o alla difficoltà di valutare il fallimento – e il sentimento della confusione è conseguente a uno stato di valutazione delle emozioni associate all’evento-fallimento – come punto di ri-partenza per un nuovo progettare e progettarsi. Se andare oltre il tempo cronologico, stando in un tempo soggettivo è una concessione esito di un fallimento, allora l’invito del maestro a prendersi il proprio tempo è il punto di svolta all’interno del labirinto della formazione. Attraversare i fallimenti (prove errori nel percorso per uscire dal labirinto) in un tempo auto-scandito, o in un tempo da dimenticare, è trasgressione desiderata e necessaria per trasgredire (dal latino, *transgredior*: andare attraverso), per attraversare e superare gli schemi imposti da altri: come a dire che la struttura del labirinto è il *pattern* dell’educazione che Amalia intende superare per trovare un suo ritmo e un suo modo di procedere, per e-ducarsi, per dare una propria forma alla sua formazione. Qui allora Amalia si trasforma, da

---

<sup>243</sup> S. Susser, *Hesher è stato qui*, (tit. or. *Hesher*), The Last Picture Company, Catchplay, Corner Store Entertainment, New Market Films, Usa, 2010.

<sup>244</sup> A. Wachowski, L. Wachowski, *Matrix Reloaded*, (tit. or. *The Matrix Reloaded*), Warner Bros., Village Roadshow Pictures, Silver Pictures, NPV Entertainment, Usa, 2003.

<sup>245</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=crogiolare>

<sup>246</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=ozio>

Lewis Carroll-narratrice, in Alice-protagonista dell'avventura, quando sembra anche lei, come il suo alter-ego carrolliano, rispondere alla Regina di Cuori che le chiede: "E ora... da dove vieni, e dove sei diretta?" con una affermazione e un proposito: "Cercavo di ritrovare la mia strada"<sup>247</sup>, rivendicando o legittimando per se stessa un "permesso di formazione", invadendo le strade che la sovrana (come metafora di una certa istituzione) indica come sua proprietà.

Di seguito viene riportato il testo, in formato di *representative reconstruction* che compone le letture che gli altri partecipanti alla visione del blob hanno fornito per il testo poli-filmico di Amalia.

Il blob di Amalia è come un libro chiuso, che non è da facile da leggere o interpretare.

Una dimensione però visibile è quella del tempo, tanto da far pensare alla relazione con esso come fondamentale: è quella narrata "una vita in ritardo"? Una vita che corre dietro alla formazione, come ad un treno da inseguire per scoprire che c'è un tempo alle nostre spalle da osservare per farne un'occasione di rinnovamento e di non convenzionalità; per scoprire che in realtà si è sempre in tempo per essere davvero.

Amalia racconta un altro aspetto della formazione di cui si fa veicolo narrativo in questo blob: una confusione in movimento, ovvero un moto in avanti che impedisca di rimanere inchiodati nel passato. La chiave per muoversi oltre la confusione è avere coraggio, affrontare il rischio senza paura delle conseguenze delle proprie azioni: solo così si può cambiare l'ovvio e dare una direzione diversa al destino, che allora non è più definitivamente scritto. Affrontare la realtà vuol dire non nascondersi dietro un'identità non propria, dietro illusioni di perfezione, ma mostrarsi per quello che si è veramente; solo così, con un movimento continuo in avanti, per portare avanti il proprio percorso, si può giungere non in ritardo agli obiettivi che ci si è prefissati. E gli obiettivi devono essere i propri: quelli di Amalia vogliono superare il divario tra i parametri e le aspettative delle istituzioni (o degli altri) e il proprio moto. Un moto che si perpetua. pur nel dubbio e nell'incertezza, volto verso la molteplicità e la possibilità. Nella fatica di essere molteplici linguaggi del proprio sé: una fatica che dà valore al (proprio) tempo.

Per volgere verso la fine di questa analisi del portfolio di Amalia, o almeno una delle possibili interpretazioni di esso, vorrei porre l'attenzione su tre elementi: quello dell'irreversibilità (già introdotto precedentemente), della trasgressione e delle voci.

In primo luogo, il riferimento all'irreversibilità, che si è fatto sopra in relazione all'immagine del labirinto come luogo del perdersi e dell'ignoto si mostra, attraverso la citazione che segue, ancora più consistente con quanto suggerito da Amalia. Dice infatti Bertolini che

"la logica del procedere per 'tentativi ed errori', così frequentemente utilizzata in molte delle scienze naturalistiche, non può aspirare ad alcuna legittimità in campo educativo, proprio in quanto l'impossibilità di tornare al punto di partenza conduce

---

<sup>247</sup> C. Geronimi, H. Luske, W. Jackson, *Alice nel Paese delle Meraviglie*, (tit. or. *Alice in Wonderland*), Walt Disney Productions, Usa, 1951.

semmai alla progressiva costituzione di sempre nuovi punti di partenza con cui di volta in volta fare i conti.<sup>248</sup>

E se l'attraversamento del labirinto può dare, a una prima considerazione, l'idea di essere un cammino percorribile nella completa irreversibilità dei propri passi, procedendo per immacolate e astoriche sequenze di prove ed errori, che forse conducono a interpretarlo come luogo dello smarrimento, come detto da Amalia, Bertolini ci dice che è possibile reinterpretarlo come organizzazione spazio-temporale, e come metafora della possibilità di sperimentare successivi punti di partenza, che sono trasformazioni dei punti di stallo in cui ci si è fermati nel tentativo precedente, non cancellando quanto accaduto e attraversato (stando nella condizione di irreversibilità) per divenire responsabili delle condotte messe in atto per uscire dal labirinto.

Le condotte verso l'uscita sono metafora del metodo educativo di cui si fa *medium* Amalia: la fatica della consapevolezza della dimensione storica dell'accadere formativo confonde e preoccupa, ma è complemento del metodo con cui desidera muoversi Amalia, ovvero quello della trasgressione. Sempre sulla soglia dell'oltrepassamento dei limiti del labirinto, nella consapevolezza dei confini dello spazio che è contesto del proprio esserci e della propria esperienza di formazione, e contemporaneamente disposta a confondersi per non agire la trasgressione, indispensabile "per l'acquisizione dell'autonomia"<sup>249</sup> e per "diventare grandi"<sup>250</sup>. Non a caso, il protagonista del segmento di "This must be the place" rimane bambino perché non ha imparato a fumare, perché non ne ha sentito il desiderio: ma senza questa spinta di prensione, di scoperta "non vi è curiosità, tensione, desiderio, movimento"<sup>251</sup> e non vi è conquista<sup>252</sup>. La costruzione della conoscenza, fine e modo della formazione del soggetto, "comporta[...] sempre rischio e fatica."<sup>253</sup> E di una formazione che fa della fatica, del rischio, dell'andare oltre, dell'ambivalenza del desiderio, le sue connotazioni, narra la visione dell'educazione di Amalia.

Il tema delle voci è il secondo portato ora a tematizzazione: Amalia sottolinea, anche attraverso il suo blob, la sua molteplice identità culturale, attraverso la metafora delle "lingue in cui si è formata": italiano, inglese e bulgaro. Ritengo che questa sua sottolineatura sia un potente gesto pedagogico, offerto attraverso lo schermo narrativo della sua storia auto/biografica: da un lato, infatti, con la mappa cronografica, racconta di un primo viaggio, dalla terra natia a quella che attualmente è la sua nazione di residenza stabile e di formazione istituzionalmente intesa, ovvero parla dell'essere nata in un'altra terra che è straniera rispetto alla nazione in cui vive ora; dall'altro, attraverso l'inserimento del brano filmico doppiato in bulgaro, offre la possibilità di sperimentare lo straniamento, un'occasione in cui ogni spettatore è stato trasformato in straniero, reso estraneo al contenuto della pellicola, portato oltre il confine della sua comprensione e delle sue attese (chi si aspettava un frammento in bulgaro?), in una dimensione sconosciuta, da lei programmata consapevolmente, come una guida che conduce al di fuori del noto, avendo nello s-paesamento<sup>254</sup> la cifra del suo pensare pedagogico e del suo fare educativo.

---

<sup>248</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza filosofica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 187.

<sup>249</sup> M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, p. 83.

<sup>250</sup> *Ibidem*.

<sup>251</sup> *Ibidem*.

<sup>252</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>253</sup> *Ibidem*.

<sup>254</sup> Cfr. E. Mancino, *Farsi tramite. Tracce ed intrighi delle relazioni educative*, in E. Mancino, (a cura di), *op. cit.*, p. 100.

Amalia non si è messa al centro del racconto (il centro non è luogo per lei, si potrebbe dire): si è posta un po' sopra o di lato: il suo intero portfolio, nelle assenze e nelle trasgressioni, mostra il come della sua visione dell'educazione; mostra la sua idea di dispositivo formativo, che tesse insieme tempi, spazi, corpi, simboli e metafore dell'essere in formazione.

Amalia si fa narratrice interrogante, interlocutoria, quella che più di tutti ha saputo farsi ricettiva di tutte le interpretazioni che il suo portfolio ha generato; una narratrice concava, ospite – in entrambi i sensi – dello scorrere del tempo nel suo tempo.

*F. “Continua con Alice, papà, e non dire sciocchezze.”*

*P. “Sì, stavamo parlando di fenicotteri. Il fatto che l'uomo che scrisse Alice pensava alle stesse cose che pensiamo noi. E si divertì con la piccola Alice immaginando una partita a croquet che fosse tutto un pasticcio, un assoluto pasticcio. Così stabili che si dovessero usare fenicotteri invece di mazze, perché i fenicotteri potevano piegare il collo e così il giocatore non avrebbe saputo se la sua mazza avrebbe colpito la palla né come.”*

*F. “D'altra parte la palla poteva andarsene per conto suo perché era un porcospino.”*

*P. “Certo. Così ogni cosa è talmente ingarbugliata che nessuno ha la minima idea di ciò che può accadere.”*

*Gregory Bateson – Verso un'ecologia della mente*

### 3.6 Frammenti di formazione: corpo, gioco, immaginazione, rel-azione.

*“[...] esprimere desideri davanti alla sorpresa di una stella cadente [...]”<sup>255</sup>*

Il racconto di Sibilla dà origine ad una narrazione che dà sostanza alla concezione della formazione in un intreccio di metafore che mostrano (con diversi livelli di esplicitazione e di implicazione) la sua visione dell'educazione derivata da un'attività di re-visione connotata in senso auto/biografico della propria esperienza formativa.

In riferimento ai testi scritti, disegnati e montati da Sibilla, in accordo con la sua riflessione relativa al suo modo di proporsi (“la metafora si configura un po' come il mio *habitat*”) ho scelto di raccontare alcune metafore attraverso cui viene vissuta e interpretata la formazione, considerando queste ultime come forme narrative attraverso cui è possibile mostrarne alcune facce, in consonanza anche, come si vedrà in seguito, con alcune prospettive teoriche che trattano temi simili a quelli enucleati da Sibilla per raccontare la formazione e le pratiche educative attraverso cui realizzarla.

Sibilla offre una storia e una lettura di essa: racconta infatti la sua esperienza svelandone la dimensione che la qualifica come “di formazione”; una storia che risponde alla richiesta di essere accompagnati a vedere la formazione attraverso i suoi occhi. Attraverso le immagini a cui lei dà forma. Questa è anche la prima metafora che Sibilla condivide: la dimensione pedagogica della relazione con l'esperienza di formazione è la sua possibilità di divenire tale nel momento in cui è

---

<sup>255</sup> M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento, 2012, p. 77.

tradotta in una storia. Afferma infatti nella sua relazione scritta realizzata per la tappa delle quattro stanze:

“Ci sono esperienze che ho ritenuto formative, forse perché ci sono stati attori, relazioni, [...] una fine, in alcuni casi nemmeno l’inizio, ci sono stati punti di crisi e punti di rivoluzione, cambiamenti e svolte, e ovviamente [...] io.

Ed ora mi accorgo che tutte queste esperienze formative non sono altro che storie, storie che a volte si raccontano come se non fossero nemmeno capitate a noi... storie che hanno bisogno di incontrare altre storie per vivere. E allora forse pedagogica è la storia stessa... nel momento in cui essa esiste ed è narrata (a qualcuno, a qualcosa o a se stessi) smette di essere semplicemente un’esperienza e diventa una storia formativa.”

Nella sua analisi Sibilla descrive le esperienze formative come storie: indica la presenza di personaggi, la scansione temporale, i punti apicali del suo svolgersi e il protagonista. Non solo: presentando la formazione attraverso la metafora della narrazione, compie un’operazione epistemologica importante poiché definisce in primo luogo il suo punto di vista teorico, la sua visione (ovvero teoria) sulla formazione chiamandola narrazione e “narrativizzando” la conoscenza su di essa<sup>256</sup> e, in secondo luogo e conseguentemente, definisce l’oggetto di indagine attraverso la prospettiva narrativa, ovvero mediante l’assunzione di una postura ermeneutica che consente di sottolineare la presenza della “interpretazione nella conoscenza scientifica”<sup>257</sup>. O meglio: nella sua costruzione, che si fonda sulla comprensione dell’oggetto attraverso l’esperienza di posizionamento nel contesto e di relazione in e con esso; a sua volta, la qualità e la qualificazione di tale relazione dipende dallo sguardo attraverso cui viene interpretato l’oggetto che di quel contesto fa parte. Si avvia così un movimento processuale in cui soggetto, oggetto e contesto si interrogano e si modificano nel loro interagire, innescando una narrazione.

Il racconto della formazione, nel formato di mappa intitolata “La formazione” realizzata da Sibilla sembra proprio narrare di un movimento, di un percorso rappresentato come un filo che si s-volge tortuoso e che contemporaneamente intesse un tessuto di parole, che si intrama in spirali vorticose e in movimenti ordi(na)ti; dal desiderio che accende “il motore senza fine del processo”, che intenziona le scelte e le azioni. Sibilla parla di azioni come de-costruire, come rendere in frammenti e distruggere, e di procedere dal buio per sentire prima di vedere.

Qui l’autrice della mappa porta alla luce, a partire dal buio di “una stella che rappresenta il desiderio”, la mobilità che la formazione offre dal suo punto di vista: è movimento e possibilità (da cui mo-bilità) insieme; un accadere che, a partire da sé, si muove per inter-rogare, chiamare alla relazione l’altro e condividere la relazione di e con la conoscenza di se stessi e dell’altro da sé. La relazione con sé che precede la ricerca dell’altro è la postura intersoggettiva che accompagna Sibilla e il lettore della mappa oltre il primo vortice di attraversamento epistemologico della concezione di formazione dell’autrice.

Sibilla chiama **imparare a essere** quell’azione che, da possibilità, diventa preconditione perché possa accadere lo spaesamento e l’abbandono di quanto è dato per scontato e non messo a tema: “imparare a essere” com-porta allora per lei la possibilità di **imparare a disimparare** per poter

---

<sup>256</sup> Cfr. A. Smorti, *Sé e narrazione*, in A. Smorti (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti Editore, Firenze, 1997, p. 13.

<sup>257</sup> *Ibidem*.

**conoscere e imparare a saper fare**, ovvero sapere essere in relazione con il contesto e agire consapevolmente, attivamente e poieticamente in esso. “Saper fare” allora è *avere la comprensione di come costruire* un oggetto, di come *dare forma*, finanche a se stessi. Di come formarsi forse.

Lo spaesamento e l’abbandono del pre-concetto sono rappresentati nella mappa da un cambio di direzione del filo: dal vortice si avviano delle anse che si distribuiscono tra loro parallele prima di riprendere la forma di un secondo vortice che segna un cambiamento nel procedere esperienziale e di comprensione e di concezione dell’esperienza di formazione.

“Come formarsi”, si è detto poco sopra. Formarsi per Sibilla significa non aspettare risposte nella relazione e adoperarsi perché il proprio sguardo rimanga *di bambino*. L’autrice fornisce poi due indicazioni per conservare tale sguardo infantile: **gioco** e **magia**. Soprattutto il gioco come metafora per la formazione è tema interessante perché, di nuovo, svela alcuni tratti che qualificano la concezione ontologica di formazione di Sibilla e mostrano le caratteristiche di una pratica educativa – rappresentate dalle metafore del gioco e della magia – che racconta la sua postura epistemologica, ovvero la sua teoria (di costruzione) della conoscenza per la formazione dell’essere umano.

Proprio questa indicazione prassica, l’indicazione di un fare ludico e magico, di procedure e di stupore, accompagna il lettore della mappa nel secondo vortice del filo narrativo: il gioco e la magia avviano infatti il secondo movimento a spirale della mappa di Sibilla in cui l’autrice riporta i modi e gli elementi dell’essere in autentica formazione: ci rammenta che il costruirsi come soggetto comporta **attesa e noia, la fatica di un tempo** che dipende da terzi, che non segue cioè solamente i ritmi del soggetto, ma che è vincolato a compromessi di tipo relazionale e che convocano alla capacità di negoziazione e quindi al rischio e, di nuovo, all’attesa. Da questi vincoli nasce però una possibilità di movimento oltre i limiti del tempo e dello spazio: l’**immaginazione**, che significa mettere in immagini, in visione, il proprio pensiero e le azioni che da questo possono nascere, perché, come ricorda Munari, “il pensiero pensa, l’immaginazione vede”<sup>258</sup>. Immaginare è allora atto di traduzione del pensiero, di organizzazione del tempo e dell’attesa, quindi di **trasformazione**. Sibilla indica infatti in quest’ultima la chiave di s-volta della spirale da lei disegnata: dalla parola “trasformazione” in poi si dipana la possibilità di scelta di **modalità dell’esserci**; un modo di essere che l’autrice pone a conclusione della tessitura della forma dell’esserci: l’arrivo, l’estremo del capo del filo, è infatti rappresentato da un tendone del **circo**, che lei chiama “luogo della sosta e metafora della vita e dell’agire”, una “area di spettacolo, di magia, precarietà e rischio, di relazione e *performance*”. Come il funambolo che mette in scena un attraversamento di un percorso, su di un filo, così Sibilla descrive la formazione: un percorso con una partenza e un arrivo, in cui è necessario avere percezione del proprio corpo, sentire oltre che vedere; è necessario disimparare l’ovvio e apprendere un modo di essere in relazione con sé, attraversando il rischio e la difficoltà di un tempo che è figlio della relazione con l’altro da sé. Un percorso quello del funambolo-soggetto in formazione che lo convoca a immaginare il futuro, a progettarsi verso una meta, trasformando il vissuto presente in esperienza per il futuro, per potere essere e stare in sintonia con se stessi e dare vita a una relazione con l’altro che sia teatro (visione) della sua concezione di modo di essere nel mondo-circo ovvero nella vita-azione.

La mappa di Sibilla parla di una abilità, direi, “cine-estes(t)ica”, ovvero cinetica, cinestesica ed estetica, di stare in relazione con l’altro da sé. Parla di corpo, di senso, di mondo-della-vita, di immaginazione.

---

<sup>258</sup> B. Munari, *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Laterza, Roma-Bari, 2012 (Prima edizione 1977), p. 19.

Il portfolio di Sibilla viene allora a delinearci come una narrazione che racconta la formazione attraverso le suddette dimensioni; a partire da queste si proseguirà analizzando quali siano gli attori, i mezzi, le metafore; passaggi e snodi della trama che danno forma alla storia che traduce l'epistemologia formativa ed educativa di questa partecipante all'esperienza laboratoriale.

### 3.6.1 La cognizione della formazione: immaginare per percepire altrimenti.

*A dodici anni sapevo disegnare come Raffaello, ma ho avuto bisogno di una vita intera per imparare a dipingere come un bambino.*

Pablo Picasso

In questo paragrafo si vogliono mettere in risalto quegli elementi dell'esperienza di formazione che Sibilla ha indicato come mezzi, modi, pratiche dell'educare: in particolare, tre sono i *foci* che emergono dal materiale narrativo in formato scritto; altre saranno le considerazioni che verranno esplicitate nel paragrafo successivo, relativo alla narrazione in formato audiovisivo. In entrambi i casi, la fonte originaria per la presentazione dell'epistemologia della formazione della partecipante al laboratorio sarà il suo portfolio e molto sarà lo spazio dedicato alle riflessioni ermeneutiche che Sibilla ha scelto di condividere come analisi del suo percorso di esplorazione dell'oggetto di indagine.

La citazione di apertura al paragrafo, dell'artista Pablo Picasso, riesce, dal mio punto di vista, nella sintesi di una considerazione di tipo auto/biografico a restituire una suggestione sulla visione dell'educazione di cui è portatrice la protagonista di questo studio di caso. Si è detto sopra che sono rintracciabili tre punti focali, tre temi e modi attraverso cui Sibilla ritiene che sia possibile realizzare un percorso di costruzione di conoscenze che sia autenticamente formativo: il corpo, il gioco, l'immaginazione. In particolare, nella mappa sulla formazione, l'autrice parla di **processo personale e soggettivo a partire dal proprio corpo e dalle proprie emozioni** e di **gioco e magia per non perdere il proprio sguardo infantile**. Questa sua posizione appare legata alla dimensione corporea del processo formativo come cammino, che **si costruisce "andando", camminando**, appunto, come movimento la cui percezione deriva ed è sostenuta dalla propria presenza fisica e non solo cognitivo-emotiva nel contesto; idea che si connette alla sua definizione di formazione come **conoscere e imparare a saper fare**.

Le declinazioni teoriche della formazione, che Sibilla ha raccontato nella mappa, hanno richiamato alla mia memoria la citazione di Picasso relativa alla sua vicenda di apprendimento della pittura: il pittore spagnolo infatti dice che per imparare a dipingere come un bambino ha dovuto impegnarsi per tutta la sua vita a dimenticare la tecnica che lo rendeva capace di disegnare come Raffaello, ovvero distanziarsi dalla tecnica che lo rendeva abile nel rappresentare i suoi soggetti nella classica e solenne tridimensionalità ed estetica che mira a una rappresentazione aderente al reale. Come è noto, l'irruzione del tempo nei dipinti del movimento cubista ha ampliato il numero di dimensioni rappresentate nelle opere pittoriche, trasformandole in narrazioni che raccontano la trasformazione del/i soggetto/i nello scorrere del tempo e per intervento della relazione di esso/i con il contesto. Il cubismo, di cui Picasso è massimo rappresentante, sembra porsi come *movimento* (artistico) in cui l'artista (soggetto in formazione) **per costruire** deve **de-strutturare, frammentare e anche**

**distruggere** ciò con cui si relaziona, deve sostare nella **fatica di un tempo non proprio**<sup>259</sup>, quello dell'altro da sé, stando cioè nell'**attesa** (fino alla **noia** anche) per partecipare, per essere presente e testimone di una **trasformazione** (anche propria e del proprio sguardo). Per esserne interprete e scegliere una **modalità dell'esserci**, di essere in relazione con questo evento.

Sibilla, analogamente, dice, come citato sopra, che la formazione consiste nell'imparare a disimparare, per mantenere uno sguardo infantile: la sua visione delle pratiche educative attraverso le quali è possibile costruire possibilità di formazione invocano ad una attenzione che va riportata all'origine della conoscenza, al primo *medium* che consente all'essere umano di essere in relazione con la realtà e quindi conoscerla: il corpo. Il riferimento al corpo, dimensione corporea vincolo strutturale e materiale, e possibilità relazionale insieme, consente infatti di superare da un lato la scissione corpo/mente che tanto è diffusa nel linguaggio e nel comune dire<sup>260</sup>; dall'altro cerca di estendere l'importanza destinata ad alcune parti del corpo considerate metaforiche sedi dell'umano sentire (emotivo, cognitivo, fisico e psicologico). Il corpo di cui parla Sibilla e l'attenzione che indica nella sua mappa è rivolta al corpo-*Leib* che, secondo la prospettiva fenomenologica, è da considerare nella

“sua duplice accezione di corpo vissuto e corpo vivente che, lontana da una visione dualistica e dicotomizzante, sottolinea l'importanza che il corpo riveste nella costruzione dell'attività psichica, disegnandolo come elemento fondamentale nella mediazione Io-mondo.”<sup>261</sup>

Sibilla descrive infatti il corpo come occasione di “percezione di se stesso in quanto corporeità [...] come punto di partenza, punto zero, della propria esistenza. [...] [I]l soggetto non *ha* un corpo, egli è corpo”<sup>262</sup>. Il percorso dalla stella al tendone del circo prende avvio da un **processo personale e soggettivo a partire dal corpo** come “luogo e origine della possibilità di essere e di esperire il mondo, di aprirsi e di pro-gettarsi”<sup>263</sup> in esso. Afferma in proposito Iori che il “poter essere della possibilità non è mai da ritenersi, infatti, disincarnato e astratto, poiché è sempre condizionato dalle modalità dell'essere ‘quel corpo’.”<sup>264</sup> Similmente Sibilla parla di “**potere**” come **possibilità** che conduce alla costruzione di un progetto di sé che dipende dalle determinazioni corporee che sono la personale “fattualità” del soggetto<sup>265</sup>. L'assunzione del corpo come punto di partenza attraverso cui entrare in relazione con il mondo significa intenzionare il proprio corpo come pro-getto di sé nel mondo, significa “immaginare e attuare la propria identità in una apertura verso le cose che è originariamente iscritta nella carne”<sup>266</sup>. In questo modo, Sibilla ponendo l'attenzione sul corpo e sul vissuto corporeo racconta di una visione dell'educazione che invita ad investire sulla “mediazione dell'incontro con il mondo affidata alla percezione e alla soggettività.”<sup>267</sup> La prospettiva di cui si fa

---

<sup>259</sup> Letteralmente Sibilla dice “la fatica di un tempo non nostro”; qui vi è stata una modificazione dell'aggettivo solo per renderlo grammaticalmente coerente con la frase.

<sup>260</sup> Cfr. L. Balduzzi, A. Bortolotti, *Corpo*, in P. Bertolini, (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006, p. 65.

<sup>261</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>262</sup> *Ibidem*.

<sup>263</sup> *Ibidem*.

<sup>264</sup> V. Iori, *Dal corpo-cosa al corpo-progetto*, in L. Balduzzi, (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, 2002, p. 7.

<sup>265</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>266</sup> L. Balduzzi, A. Bortolotti, *op. cit.*, p. 68.

<sup>267</sup> *Ivi*, p. 69.



portatrice l'autrice della mappa è quella di una epistemologia pedagogica che nasce ed è "orientata a sviluppare capacità estetiche, cognitive e personali."<sup>268</sup>

Sibilla presenta le possibilità formative che lei rintraccia nella dimensione corporea del soggetto mediante il ricorso ad una l'immagine: sceglie infatti quella del protagonista Mowgli del cartone animato Disney "Il libro della giungla"<sup>269</sup> che fluttua su di un corso d'acqua seduto sul ventre dell'orso Baloo che lo alleva e lo educa, per metaforizzare la sua prospettiva sulla centralità della dimensione corporea nella formazione del soggetto. Sibilla dice in proposito:

"L'immagine de "Il libro della giungla" [che lei ha intitolato "Il corpo scopre"] rappresenta il mezzo, ovvero il corpo. La formazione è prima di tutto corporea, ma crescendo, a volte, cominciamo a vivere la formazione come un processo esclusivamente mentale, cognitivo e dimentichiamo di tutto ciò che abbiamo imparato attraverso il corpo quando eravamo bambini."

Sibilla inoltre integra la dimensione corporea con quella del movimento: dice, infatti, "**andando**", **camminando** come modo attraverso cui il soggetto, che è corpo, deve assumere una posizione statica e tensionale nei confronti dello spazio e del tempo che abita, come modalità di relazione con l'altro da sé. In tal proposito di nuovo la posizione epistemologica di Sibilla si affianca a quella fenomenologica, in particolare al pensiero di Merleau-Ponty<sup>270</sup> quando afferma che la relazione con la realtà nasce non solo dall'effettivo movimento dell'individuo nel contesto, ma anche dal suo progettare e intenzionare tale movimento, ovvero poter immaginare, e immaginarsi in, tale relazione, per poter scegliere il modo attraverso cui esserci.

L'accento sul corpo, primo *focus* nella concezione di formazione di Sibilla, fa da oggetto che progetta l'attenzione sulla tematizzazione del secondo *medium* educativo enucleato dalla protagonista del paragrafo: l'immaginazione.

Il *focus* sull'immaginazione è posto da Sibilla nell'analisi guidata dalle quattro stanze; in tal proposito dice infatti:

"In tutte le immagini che ho scelto, ideato e prodotto, si rintraccia un elemento ricorrente: quello dell'immaginazione, [...] me ne accorgo solo ora che osservo da un altro punto di vista. [...] [P]roprio perché ho una forte consapevolezza del reale credo che il mio modo formativo sia stato quello dell'andare oltre, non per scavalcare, ma per tornarci con un gusto diverso."

Bruno Munari descrive l'immaginazione attraverso le funzioni che questa facilita: "l'immaginazione è il mezzo per visualizzare, per rendere visibile ciò che la fantasia, l'invenzione e la creatività, pensano."<sup>271</sup> Continuando a intessere un dialogo immaginario tra il *designer* veneto e la protagonista del paragrafo, Munari suggerisce che l'immaginazione sia una chiave per realizzare, per vedere un pensiero fantastico; un *medium* per vedere le relazioni tra gli elementi che costituiscono "i dati" della conoscenza di ognuno. Sibilla, dal canto suo, ne evidenzia una funzione complementare quando dice che "[l]'immaginazione è una grande risorsa in quanto consente di

<sup>268</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>269</sup> W. Reitherman, *Il libro della giungla*, (tit. or. *The Jungle Book*), Walt Disney Productions, Usa, 1967.

<sup>270</sup> Cfr. M. Merleau-Ponty, *La fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano, 1965, (prima edizione 1945), pp. 165-167.

<sup>271</sup> B. Munari, *op. cit.*, p. 22.

attingere dal reale per produrre cambiamento; in questo modo si agisce un pensiero critico, nei confronti dell'ambiente e di se stessi" ed è grazie a questo movimento di avvicinamento che consente quello che Munari chiama "allargamento della conoscenza."<sup>272</sup> Ancora, Munari rintraccia nell'età infantile il momento dell'esistenza dell'essere umano in cui, attraverso il gioco, è possibile offrire al soggetto occasioni per "intervenire, [...] partecipare, [...] far agire la fantasia per risolvere problemi semplici o per visualizzare delle azioni sempre diverse, o per costruire qualcosa"<sup>273</sup> e Munari anticipa il secondo *medium* educativo che anche Sibilla individua nell'analisi del suo portfolio: il *designer* afferma infatti che sia possibile mediante il gioco avviare occasioni che stimolino la creatività e la fantasia. E adduce l'esempio dei giochi modulati come i mattoncini LEGO<sup>TM</sup> che consentono di intervenire con l'immaginazione nel proprio spazio tridimensionale, sottolineando l'importanza del gioco come occasione di formazione per il soggetto, come esperienza dalle cui qualità dipenderanno le sue capacità di relazione con il reale attraverso l'intervento dell'immaginazione, da cui deriverà la possibilità per l'individuo di essere "libero o condizionato."<sup>274</sup> Sibilla, attraverso la scelta di un'immagine di una costruzione di mattoncini LEGO<sup>TM</sup>, a cui ha dato il titolo di "Il potere del frammento" si riconnette con la sua idea di corpo e di movimento come *medium* e azione per la formazione attraverso questo commento:

"La costruzione del LEGO[<sup>TM</sup>] rappresenta [...] il modo, la modalità o il movimento della formazione. Si parte dal disordine e dalla libertà di singoli pezzi che si offrono a noi.

La libertà del frammento diventa la nostra scelta".

Sibilla accosta ai mezzi corpo e immaginazione, quel gioco rappresentato dai mattoncini per le costruzioni, un ultimo elemento che lei individua come ricorrente, quello del colore, che insieme ai precedenti compone la metafora dell'infanzia che già è apparsa nella sua mappa sulla formazione. Qui, mediante le sue riflessioni analitiche, possiamo mettere in luce e in com-posizione due elementi che sono per lei modi dell'essere in relazione con il reale e modi (educativi) dell'essere nel processo di formazione: da un lato la sfera ludica e dall'altro quella dell'infantile, che lei considera

"come contenitore di cose che hanno un peso differente. Così tra una stella e un tendone da circo si situa la paura, la bellezza, la seduzione, la fatica, la responsabilità, la frustrazione, il dolore, lo smarrimento, la solitudine e il silenzio. Ma è la storia stessa della vita [...]. Forse il mio contenitore attinge a tutto ciò che nella vita si allontana sempre di più per guardare e vivere tutto da una prospettiva diversa, con una modalità diversa."

Il terzo elemento che Sibilla nomina è il colore, si diceva sopra. Come nella mappa cronografica che ha disegnato, che qui non viene trattata nel dettaglio dei suoi contenuti ma come voce ulteriore che rafforza l'importanza simbolica della forma che ad essa è stata data, l'autrice rintraccia una specifica corrispondenza tra alcuni temi e macro-aree della sua esperienza di e con la formazione, e alcuni colori, come il verde per le esperienze da lei indicate come ludiche o il blu, vengono selezionati e approfonditi. In particolare Sibilla, attraverso l'immagine del Mago Merlino dal film

---

<sup>272</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>273</sup> *Ibidem*.

<sup>274</sup> *Ibidem*.

Disney “La spada nella roccia”<sup>275</sup>, che ha chiamato “Blu formazione”, oltre al riferimento al colore dell’abito del mago, parla di quest’ultimo come rappresentazione di

“un maestro non convenzionale [...]. Una persona capace di offrire alternative all’altro da sé. Una persona che vive l’ambiente con quel tocco di originalità creativa che permette di avere uno sguardo aperto non solo sul mondo, ma soprattutto su ciò che ci è più vicino.”

Una figura magica (e il tema della **magia** ritorna) che accompagna alla creatività, offrendo occasioni non convenzionali per sperimentare il **gioco** dell’**immaginazione**. E come quella del Mago Merlino della storia cinematografica, Sibilla individua in una figura capace di generare **trasformazione**, attraverso l’immaginazione che apre al cambiamento (come detto da lei stessa) che, nel caso della finzione filmica, era anche di tipo corporeo, un *medium* per esplorare più relazioni altrimenti impossibili e per ampliare le possibilità di azione, di scelta e di costruzione della conoscenza del soggetto della cui formazione si è preso carico. Attraverso le pratiche educative del gioco, della sollecitazione dell’immaginazione, l’esperienza del e nel corpo, il movimento e il rischio, il mago accompagna l’allievo nel suo percorso formativo ed emancipatorio. In particolare, il tema della libertà è trattato da Sibilla attraverso la metafora della scelta dei frammenti che compongono la costruzione fatta di mattoncini danesi: la libertà con cui si selezionano i frammenti è la libertà che si esprime nella propria scelta, dei mattoncini e della forma da dare alla composizione, e della modalità attraverso cui proporsi e darsi forma per e nella relazione.

La relazione, che per Sibilla è esito del percorso di formazione del soggetto, viene da lei collocata in un tendone da circo; è questa una metafora complessa, ma la metafora stessa è per l’autrice “un po’ come il [...] [suo] *habitat* naturale” in cui viene accompagnata dall’immaginazione che la porta a spaziare e a muoversi “tra circensi, stelle, giochi, film e cartoni animati, libri e teatri con gli occhi e il cuore di un bambino meravigliato”.

Come sotto ad un tendone del circo che cela la magia sotto le sue pieghe, o dietro il sipario di un palco di teatro, Sibilla presenta la sua relazione su e con la formazione, attraverso il velo della metafora, offrendo per la ribalta del palcoscenico solo alcune immagini, lasciando alla relazione con l’altro l’occasione e la possibilità di costruire una sapere compositiva, di frammenti e di dialogo a partire da essi.

La metafora dei frammenti, unità della conoscenza e declinazione della formazione come scelta d’essere nella relazione, è il riferimento dal quale prende avvio il paragrafo seguente, che è focalizzato sull’analisi della narrazione audiovisiva, del blob montato da Sibilla, che si intitola “Frammenti guerrieri!”

### 3.6.2 Frammenti in form-azione

*“[...] sembra che io l’abbia affrontato come la mia autobiografia e invece dal mio punto di vista no; poi magari è così e io non riesco a fare quel salto, a vedere lo scarto tra le due. E ancora una volta mi accorgo che si ripropone il velo [...]*

Sibilla

---

<sup>275</sup> W. Reitherman, *La spada nella roccia*, (tit. or. *The Sword in the Stone*), Walt Disney Productions, Usa, 1963.

Sibilla commenta il suo testo audiovisivo con le parole presentate poco sopra, evidenziando due aspetti della sua narrazione: la connessione tra autobiografia e formazione, e la metafora del velo. Il terzo elemento viene invece introdotto da Sibilla mediante l’inserimento di una riga di testo bianco scritto su fondo nero come introduzione del suo blob: “La formazione vien giocando...”, quindi il tema del gioco, già presente nei testi derivati dalle precedenti tappe di esplorazione.

Prima di addentrarsi nell’analisi di questi elementi, vorrei riprendere il tema del frammento, che viene presentato per la prima volta nell’analisi delle latenze referenziali relative alla tappa delle immagini della formazione, e viene riproposto qui, nel titolo della composizione audiovisiva. Il termine “composizione” qui è scelto per sottolineare l’aspetto di accostamento di pezzi, in un insieme in un cui la relazione tra di essi è posizionale. L’autrice ha dichiarato la sua idea di frammento come elemento di una com-posizione, mostrata attraverso la scelta dell’immagine della costruzione di mattoncini LEGO™, in cui risiede il potenziale della formazione, ovvero la possibilità di essere in relazione con i suoi simili (altri mattoncini) per comporre il modo, e avviare il movimento, della formazione e dell’essere in essa. In particolare, Sibilla dice che la tessitura del suo blob è guidata da una **dinamica** di interrogazione: ogni frammento è domanda che suscita la risposta rappresentata nel frammento successivo, e così via dando forma a una conversazione tra brani di film che la formazione collega e “che suscita domande e poi risposte”. Nel suo blob “ogni pezzo interroga o risponde” nella metafora dei frammenti che raccontano la formazione “con vari significati”.

Sempre attraverso le parole dell’autrice si può dire che il formato blob, ovvero quello di narrazione compositiva di immagini in movimento, sia metafora che può raccontare non solo la visione della formazione nell’ottica di Sibilla, ma anche alcuni modi della formazione: ovvero, il movimento (come la pellicola filmica che è fatta di immagini che, nella ricomposizione compiuta dalla mente dell’individuo, scorrono, appaiono cioè in movimento) e il tema del gioco, come prassi educative. Infatti in riferimento alla tappa esplorativa che ha come esito visibile la costruzione di un blob, l’autrice afferma: “per me il blob è il dispositivo più ludico che è stato usato”. Di nuovo il modo del **gioco** quindi: chiave di accesso alla scoperta, movimento che origina dal **desiderio**, forma dello stupore, modo dell’educare. A esplicitazione di questo aspetto che guida il modello epistemologico di cui Sibilla si fa portatrice, vengono le parole di Dallari che afferma che formare gli esseri umani significa fornire loro gli strumenti e gli apparati simbolici, in forma di gioco, che li aiutino, a partire dall’infanzia, a scoprire che

“il mondo non è solo da subire, ma può essere riscoperto in forme personali e inedite, o addirittura reinventato. Tale pratica, e tale consapevolezza, può essere applicata alla scoperta e alla costruzione di conoscenza dei linguaggi, delle loro combinazioni, delle forme che possono prendere e creare, dei loro universi, dei loro alfabeti.”<sup>276</sup>

E questo è esattamente l’invito e il modo indicato da Sibilla per generare possibilità, attraverso l’immaginazione, di **trasformazione**. Il gioco di Sibilla, ovvero il suo procedere epistemologico, è simbolico: il greco *synballo* (da cui deriva la parola simbolo), prima forma del paradigma del verbo

---

<sup>276</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 80.

che significa “collegare, comporre, mettere insieme”<sup>277</sup>, ci dice che il movimento di costruzione delle conoscenze per questa partecipante al laboratorio è contrassegnato dall’inesco rappresentato dal desiderio che guida, accompagna in un processo de-costruttivo finanche distruttivo che comporti una nuova ricomposizione basata su una dinamica associativa<sup>278</sup> e interrogante tra i diversi frammenti, simboli di esperienze che raccontano la formazione a partire da “situazioni più personali e private”<sup>279</sup>.

Ogni frammento della narrazione di Sibilla diviene allora simbolo per il racconto: di per sé ogni brano filmico racconta un micro-evento, un brano di una storia originale, che contribuisce a narrare (ovvero il film da cui è tratto), ma è “grazie alla collocazione [...] particolare, [che ognuno di essi si trasforma in] [...] simboli”<sup>280</sup>; il rapporto che ogni lettore di tali brani com-posti, disposti in una sequenza di senso, intesse con essi traduce e mostra il già citato modello di costruzione di conoscenze che, nel caso di Sibilla si riferisce alla metafora del simbolo anche per la condivisione della conoscenza<sup>281</sup>. L’ordine della narrazione, certamente visibile alla sua autrice, corrisponde alla sua capacità “di dare senso alle cose in parte scoprendo le loro intrinseche e oggettive qualità, in parte inventando, creando, costruendo nessi”<sup>282</sup> ovvero applicando la capacità di simbolizzare, di ricorrere alla funzione di associazione simbolica, al fare simbol(ic)o. e allo stesso tempo alla capacità di essere in relazione con esse così che queste possano farsi non solo specchio, ma spazio per una ulteriorità di senso innescata dalla associazione simbolica. Così che l’individuo possa “lasciarsi spiegare dalle cose”<sup>283</sup> parzialmente, provvisoriamente, dialogicamente, guidato da un’intenzione di **trasformazione** reciproca per entrambe le parti, oltre la subordinazione della oggettivazione e della definizione ultima; in altre parole, per istituire una **relazione** con l’altro che sia poetica<sup>284</sup>.

La formazione di cui parla Sibilla, dalla cui esplorazione è possibile intuire alcuni modi del procedere educativo ed epistemologico nel/del fare formazione, assomiglia al fare poetico, ovvero del creare e del comporre; un fare non diretto all’effetto concreto e tangibile, non pratico, non della prassi, ma che può essere assunto come prassi educante, se diventa indice di un modo di volgersi e rivolgersi al mondo, più che indicare un modo di agire in esso (che pure può diventare, come conseguenza, metodo di azione poetica). Il fare poetico, suggerisce Dallari, è un modo di trasformare in simboli, metafore<sup>285</sup> ciò con cui ci si relaziona; immaginare il senso delle cose oltre la loro dimensione funzionale e di utilità – Sibilla è dunque una narratrice che fa della simbolizzazione della realtà il suo procedere compositivo e poetico, e che vede nella sintassi del blob, e ancor prima nel lingua-cinema, un’occasione per “provocare e favorire visioni, percezioni, incontri col mondo capaci di stimolare questo pensiero.”<sup>286</sup>

Della narrazione cinematografica e del montaggio associativo rappresentato dalla sintassi-blob, Sibilla dice infatti:

---

<sup>277</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>278</sup> Cfr. *ivi*, p. 81.

<sup>279</sup> *Ivi*, p. 83.

<sup>280</sup> *Ivi*, p. 84.

<sup>281</sup> Cfr. *ivi*, p. 87.

<sup>282</sup> *Ivi*, p. 89.

<sup>283</sup> *Ibidem*.

<sup>284</sup> Cfr. *ivi*, p. 90.

<sup>285</sup> Cfr. *ivi*, p. 93.

<sup>286</sup> *Ivi*, p. 95.

“dice di più di quello che in realtà vorremmo dire [...]; a me il cinema piace tanto, mi piace guardare i film, e ancora una volta li ho utilizzati per ... non tanto dare un'immagine falsa di me o dire delle bugie, quanto un modo per far intravedere e quindi non essere, ancora una volta, chiara purtroppo neanche a me stessa.”

Proprio attraverso questa sua ultima affermazione, si giustifica l'inserimento del tema del velo, introdotto all'inizio del paragrafo come modo mediante cui Sibilla scopre di essere in relazione con l'altro da sé; il modo velato di esserci dell'autrice è traccia del suo procedere poetico, cioè del suo essere sempre altro, in una ulteriorità rispetto al definibile, spiegabile, oggettivabile. La formazione per Sibilla è processo di poesia e di intra-visibilità; la prassi educativa da lei indicata è intrisa di immagin-azione, nel senso inglese del verbo *to envision* (mettere in visione), ovvero di possibilità di pensare oltre il presente (in senso spaziale e temporale insieme) per progettare e progettarsi. In relazione.

La seconda e ultima sezione di analisi relativa alla narrazione audiovisiva della formazione composta da Sibilla è quella che approfondisce i temi rintracciati in essa, a partire dai commenti di tutti i partecipanti all'esperienza laboratoriale.

A partire da quanto Sibilla afferma, si rintraccia il filo della conversazione (questa è per l'autrice la dinamica che struttura la composizione dei brani del suo filmato e il dialogo che li connette) sul tema d'indagine: l'**amore**, che è anche tema di avvio, di inizio della narrazione, al quale segue “un tema di processo e uno di conclusione che è lo stesso del processo”. Aggiunge poi:

“L'amore è dal primo film [Her di S. Jonze] [in cui il personaggio femminile] dice che l'amore è una forma di follia socialmente accettata: l'amore è il filo conduttore della formazione in tutte le sue sfaccettature, non solo di coppia, ma anche [come] nelle mie mappe ero partita dal desiderio [...]<sup>287</sup> “e in particolare l'innamoramento rappresenta[...] il filo conduttore del blob e della mia idea di formazione.”

Il desiderio e l'essere in-amore sono i due movimenti, i due sentimenti che muovono alla relazione e all'azione; queste ultime sono poi due macro-aree tematiche in cui il testo audiovisivo di Sibilla può essere diviso, come si avrà modo di approfondire in seguito.

La filatura narrativa prosegue poi un secondo tema trasversale: “il processo e la conclusione sono la libertà. Però la libertà... che è contraddittoria.”

Il suo commento di accompagnamento al blob prosegue così rispetto al modo di procedere in formazione:

“[L]a libertà è sia destinazione che processo. Anche se in realtà c'è una contraddizione, e qui è il nucleo della mia idea: la mia formazione è un guerriero fatto di pezzi, [...] con desideri, [...] in continua lotta, in continua formazione, nel bene e nel male, per raggiungere quella libertà che però è vana, perché la formazione [...] finisce col finire della vita... con la morte.”

Commenta poi alla tematizzazione da lei suggerita di morte come libertà, rispondendo che

---

<sup>287</sup> *Idem.*

“la formazione è [...] vita e vita è formazione... è tutto ciò di intenzionale e non intenzionale che ha fatto sì che io sia proprio io ma non mi permette di vedermi. La formazione è vita in quanto in continua tensione verso il desiderio di libertà [...]. E in base al ‘come’ di ogni vita cambiano i modi di vivere, di esistere, formarsi, deformarsi, [...] giocare, andare, amare [...].”

Proprio a conferma di questa sua affermazione, riporto il mio primo commento orale proposto subito dopo la visione del blob: come titolo della narrazione scelsi “Veli” mentre come sottotitolo e interrogazione per l’autrice e per il testo chiesi: “il blob vuole ripercorrere una biografia?”

In primo luogo il titolo corrisponde, o meglio, è sintono con quanto dichiarato dall’autrice quando dice che anche attraverso il blob le è stato possibile velarsi; secondariamente, e corrispondentemente alla considerazione di Sibilla citata in apertura di paragrafo, la mia domanda si interroga su quegli intrecci tra vita e formazione che difficilmente si vogliono e si possono sciogliere, laddove le esperienze che si ritengono formative si collocano sul confine tra intenzione e casualità educativa, eventualità, quest’ultima che Sibilla definisce come occasione di svolta per il soggetto.

Per quanto riguarda la lettura dei temi da parte degli spettatori del blob (esclusa l’autrice in questo caso), come si è dichiarato precedentemente, si procederà ad una *representative reconstruction*, facilitata dal fatto che i macro-temi che verranno presentati di seguito sono rintracciati da tutti i partecipanti alla visione.

Prevalente è la dimensione relazionale come tema cardine della prima parte del filmato, raccontata attraverso la messa in luce del rapporto filiale nel suo senso più ampio, ovvero di rapporto attraversato dall’amore, sottolineato dalla citazione “Tutto è possibile quando viene dall’amore”: rapporto tra genitori e figli, e in particolare tra madre e figlia, di coppia e di rapporti in famiglia. Tutte le relazioni, rappresentate in diverse tonalità emotive, positive, negative, nelle loro contraddizioni e difficoltà, sono effettivamente i ruoli che una persona di genere femminile può ricoprire, o meglio, posizioni che può occupare all’interno di tali relazioni: relazione con i genitori, da genitore, come figlia, con i figli, con il *partner*; si parla di essere figlia, madre, compagna, sposa. La dimensione dell’essere in relazione è rappresentata dalla citazione del cordone ombelicale nel film “Sinfonia d’autunno”<sup>288</sup> (secondo frammento del blob di Sibilla): questo canale corporeo di connessione, simbolo di attesa e di desiderio di vita, è simbolo del potere del legame, foriero di implicazioni dal valore ambiguo, anche potenzialmente rischioso in quanto immagine della simbiosi e della difficoltà di essere e di esserci in autonomia.

Inoltre l’attenzione per la dimensione corporea e dell’azione è messa in evidenza grazie ad alcuni brani del blob: in particolare, l’azione del cucinare del topo protagonista di “Ratatouille”<sup>289</sup> che è gesto di desiderio e rischio, mosso dalla propria passione, dalle proprie

---

<sup>288</sup> I. Bergman, *Sinfonia d’autunno*, (tit. or. *Höstsonaten*), Filmedis, Personafilm, Incorporated Television Company (ITC), Suede Film, Francia, Germania, Svezia, 1978.

<sup>289</sup> B. Bird, *Ratatouille*, (id.), Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios, Usa, 2007.

emozioni, così come la corsa in auto dei due piloti in lotta per amore del rischio, del gioco, e della propria passione in "Rush"<sup>290</sup>.

Quello di Sibilla è un racconto che parla anche di riscatto, di seconde occasioni, di rovesci di medaglie: un pugile che combatte sul *ring* per riscattare se stesso e offrire una possibilità e un futuro alla sua famiglia in "Cinderella Man"<sup>291</sup>; un topo che si progetta *chef* in "Ratatouille", oltre i limiti imposti dalle sue condizioni di partenza, guidato dal desiderio, per comporre e creare a partire dagli ingredienti-frammenti; di comunicazione autentica al di là delle parole e di ascolto al di là del silenzio ("Se mi lasci ti cancello"<sup>292</sup>).

Sibilla mostra il *gioco delle possibilità*, delle diverse opzioni di scelta di come essere in relazione. E da questo aspetto del modo di essere, il secondo macro-tema della narrazione diventa quello dell'azione, rappresentato dal gesto del combattere del pugile che reagisce e risponde alle vicende della vita metaforizzata dalla lotta sul *ring*; dal gesto di gettare il cellulare nel vaso di fiori che interrompe il conflitto tra coloro che, a causa di questo telefono cellulare, non possono comunicare in "Carnage"<sup>293</sup>; così come il gesto di cucinare, di creare (o di configurare il telefono cellulare), per il topo cuoco della pellicola Disney/Pixar racconta di azioni motivate dal desiderio, dalla voglia e volontà di costruire, di mettere tutto (tutto se stesso) in quello che si fa, rischiando, imparando divertendosi, perché il gioco fa parte della formazione, della creazione. A partire dal titolo-didascalia "La formazione vien giocando..." Sibilla parla di agire, di azione, rappresentata dal gioco, che è l'azione per antonomasia attraverso cui il bambino dà avvio alla sua formazione: prima di una elaborazione consapevole di pensieri pensati, gioca, agisce, interagisce, è in azione sin dall'inizio della sua esistenza. Così la formazione è rappresentata come un lungo processo che coincide temporalmente con la vita; è un lungo processo che va dall'inizio alla fine della vita, che si dissolve, si evolve e si trasforma continuamente, come la sposa dell'ultimo frammento di film ("La sposa cadavere"<sup>294</sup>), in cui la protagonista cambia forma e diventa una nuvola di farfalle libere di volare nel cielo.

Frammenti narrativi come farfalle che volano nel cielo, verso le stelle, verso il desiderio che li genera e li anima. Farfalle che sono evoluzione, ma anche frammenti trasformati, "in continua relazione [...] con qualcuno [degli altri pezzi della narrazione] e dunque in costante dipendenza dai pezzi."

Questa è la metafora che forse meglio incornicia e racconta la narrazione audiovisiva della formazione montata da Sibilla: frammenti che volano intrecciati in una danza che suggerisce, ma

---

<sup>290</sup> R. Howard, *Rush*, (*id.*), Working Title Films, Imagine Entertainment, Exclusive Media, Revolution Films, Relativity Media, Cross Creek Pictures, Germania, Regno Unito, 2013.

<sup>291</sup> R. Howard, *Cinderella Man – Una ragione per lottare*, (tit. or. *Cinderella Man*), Imagine Entertainment, Miramax Films, Parkway Productions, Usa, 2005.

<sup>292</sup> M. Gondry, *Se mi lasci ti cancello*, (tit. or. *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*), Anonymous Content, This is That, Usa, 2004.

<sup>293</sup> R. Polanski, *Carnage*, (*id.*), SBS Productions, Constantin Film Produktion, SPI Poland, Francia, Germania, Polonia, Spagna, 2011.

<sup>294</sup> T. Burton, *La sposa cadavere*, (tit. or. *The Corpse Bride*), Tim Burton Productions, Laika Entertainment, Patalex Productions, Will Vinton Studios, Warner Bros, Usa, Regno Unito, 2005.



non si rende visibile oltre i veli che l'autrice pone. I diversi brani sono offerti come scorci, sguardi, indizi che raccontano la sua visione dell'educazione.

Come sotto il tendone del circo, Sibilla offre spettacoli di magia, giochi, divertimento e occasioni di stravolgimento dell'ovvio in stupore che trasforma. Le indicazioni di Sibilla sono la luce a "occhio di bue"<sup>295</sup> che illumina alcune inter-azioni che accadono sulla ribalta della formazione, mentre molto rimane velato, nella penombra, in attesa di essere immaginato per differenza, secondo il desiderio e lo sguardo dell'altro.

*"Butterò questo mio enorme cuore tra le stelle un giorno,  
giuro che lo farò,  
e oltre l'azzurro della tenda nell'azzurro io volerò"*  
Francesco De Gregori – *La donna cannone*

*"l'amor che move il sole e l'altre stelle."*  
Dante – *Divina Commedia, Paradiso, XXXIII canto, 145*

---

<sup>295</sup> La luce seguipersone usata in teatro o in televisione per dare risalto ad alcune situazioni specifiche che stanno accadendo sul palcoscenico o sulla scena, cfr. <http://it.wikipedia.org/wiki/Seguipersone>



## REVISIONI

*[...] That you are here – that life exists, and identity;  
That the powerful play goes on, and you may contribute a verse.*  
Walt Whitman - *O Me! O Life!*

*“We all shine on, like the moon, the stars, and the sun”*  
J. Lennon – *Instant Karma*

*“Life is what happens to you while  
you’re busy making other plans”*  
J. Lennon – *Beautiful boy*

La sezione conclusiva si articola in quattro paragrafi di approfondimento che, a ritroso dall’esperienza, passando per una riflessione di tipo metodologico, epistemologico, fino alle istanze propositive e progettanti inaugurate dalla riflessione sull’oggetto di indagine, ripercorrono, ricapitolano, la proposta di ricerca e di formazione destinata ad un gruppo di studenti iscritti al primo anno di studi del corso di laurea triennale in Scienze dell’Educazione presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca<sup>1</sup>.

La prima sezione presenta la valutazione dell’esperienza da parte dei diretti partecipanti al laboratorio dell’edizione 2013-2014; la seconda, in continuità con la precedente intende “riflettere sul metodo a partire da una pratica”<sup>2</sup>. La terza è volta a ricostruire le corrispondenze tra le premesse epistemiche e le scelte prassiche adottate per realizzare l’esperienza che potesse contribuire alla costruzione e all’ampliamento di conoscenze per i destinatari come membri di una comunità (quella dei formandi in scienze dell’educazione e della formazione) e come futuri potenziali membri della categoria professionale degli educatori e/o formatori, a cui l’elaborato già si rivolge; infine, il quarto paragrafo sarà dedicato a considerazioni rivolte al futuro, alla visione di questa proposta formativa come un modo possibile di fare di sé e per sé un progetto di formazione attraverso la metodologia narrativa e visuale.

### *Assiderare, o dell’esperienza*

L’ultima sezione dell’elaborato, quella narrativa, ha raccontato in forma di resoconto riflessivo, epistemologicamente intenzionato e connotato, l’esperienza laboratoriale della seconda edizione della proposta formativa descritta nella sezione metodologica.

L’ultimo capitolo della terza sezione, che presenta l’analisi dei portfolii dei partecipanti, costituisce la dimensione più densa dell’intera scrittura: vi è la necessità di riportare al lettore i contenuti dei testi dei partecipanti, l’approfondimento interpretativo che ha innescato un circolo ermeneutico con le narrazioni degli studenti e con questi ultimi (in forme di conversazioni che hanno avuto la funzione di riscontro, conferma o reindirizzamento delle diverse analisi dei testi).

---

<sup>1</sup> <http://www.unimib.it/go/7505088889715065616/Home/Italiano/Ateneo/Ateneo-in-cifre/Dati-Studenti>

<sup>2</sup> L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti fra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Scientifica, Milano, 2000, p. 187.

Definisco “densa” l’ultima sezione anche perché la relazione con i testi è stata caratterizzata da una postura immersiva complessa: da un lato, è apparso necessario costruire le condizioni per le quali fosse possibile essere lettrice dei materiali in maniera non pregiudiziale, ma allo stesso tempo, poiché l’interpretazione richiede di divenire traduttrice di un testo, quindi adattatrice e relatrice, è apparso chiaro che la sospensione del giudizio e l’attesa che il materiale mi convocasse al dialogo mi mettevano contemporaneamente nella condizione di responsabilità per la prospettiva attraverso cui avrei restituito la mia visione dei testi. L’ambasciatore, in questo caso, porta pena: com-porta il peso del messaggio e le possibilità di senso dei suoi contenuti.

La responsabilità della narrazione è stata perciò condivisa con le diverse voci che si sono alternate nella terza sezione dell’elaborato, ma tuttavia, per distanziarmi ulteriormente, per uscire dall’immersione e per rimanere fedele al sopra-criterio organizzatore del mio procedere epistemico della trasparenza, ho scelto di lasciare ampio spazio alle considerazioni finali, ricostruttive, valutative e propositive, dei partecipanti all’esperienza laboratoriale, per divenire testimone che raccoglie i loro sguardi su di essa.

Per tale motivo ho scelto il titolo “Assiderare” per questa prima parte della sezione conclusiva dell’elaborato: qui si vuole fermare, in una fotografia, l’esperienza attraverso i diversi ritratti che di essa hanno fornito i suoi protagonisti. Fare una fotografia: ritrarre, disegnare il quadro della situazione, la ricostruzione narrativa e di senso che di essa ognuno ha creato; illuminare (una “fotografia”<sup>3</sup> è infatti un disegno fatto di, con e per mezzo della luce) l’esperienza per tratteggiarne luci, ombre, passaggi, impliciti, e per farne relazione.

L’ultimo incontro del percorso laboratoriale ha avuto molteplici funzioni: *in primis*, ha avuto la funzione di celebrare l’esperienza e di accomiarsi da essa; è stato questo il momento finale in cui, spontaneamente, molti dei partecipanti hanno rammemorato alcuni scambi conversazionali avvenuti durante il primo incontro, altri hanno imbandito il tavolo di lavoro con dolci e bevande, per dare rilievo al momento della “fine dei lavori”, in cui si celebra il passato, lo si guarda e ci si volge al futuro.

L’ultimo incontro ha celebrato – ovvero ha convocato – l’esperienza e i suoi protagonisti; questi ultimi si sono presi cura del gruppo, nutrendo le relazioni di riferimenti agli eventi condivisi, e i corpi che in essi si sono sperimentati. Come un rito di passaggio, come un rituale di saluto, di chiusura, l’ultimo incontro ha visto i partecipanti coinvolti a ripercorrere le tappe dell’esperienza attraverso un questionario di valutazione, ma soprattutto intenti a sperimentare la fine. Del laboratorio, del gruppo, dell’esperienza. Ogni partecipante ha potuto sperimentare quindi la funzione strumentale della dimensione gruppale per l’ultimo incontro, dal momento che

“[r]azionalmente il gruppo non ha più futuro. Emotivamente il gruppo ha una storia, un presente relazionale ed anche aspettative future [...].

In questa fase [...] [i]l gruppo non nutre alta motivazione al lavoro collettivo, mentre si evidenzia una motivazione diffusa verso atti conviviali condivisi”<sup>4</sup>

come è accaduto durante il nono incontro, in cui l’intera mattinata si è trasformata in una tavolata di persone che, nella condivisione del desco, ripercorrono i passi fatti insieme nei mesi precedenti, raccontando quanto è divenuto visibile o è giunto a consapevolezza nel frattempo.

<sup>3</sup> Cfr. <http://www.etimo.it/?term=fotografia>

<sup>4</sup> M. Castagna, *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Franco Angeli, Milano, 1997, pp. 159-60.

Proprio perché questo descritto è stato il clima emotivo e cognitivo, relazionale, in cui si è svolto l'incontro, la programmazione della giornata ha previsto solo due attività: quella del confronto riepilogativo, facilitato dal questionario, sull'esperienza<sup>5</sup>, e un'ultima attività di gioco, mediata dal linguaggio cinematografico, in cui ognuno ha cercato di riconoscere se stesso e i compagni in differenti frammenti tratti da film e montati in un blob creato dalla sottoscritta, per ricordare l'ambiguità e la plurivergenza delle immagini, che innescano visioni, pensieri, proiezioni, riflessioni e dialogo. E che danno forma a spett-autori di narrazioni.

La struttura del questionario (riportato integralmente in appendice) ha indagato due macro-aree<sup>6</sup>: quella della portata formativa dell'esperienza laboratoriale nel suo complesso, in relazione ad aspettative, esiti e apprendimenti; dall'altro lato, approfondendo gli aspetti tecnici e metodologici, ha interrogato i partecipanti in merito alle singole fasi del percorso e ai suoi strumenti, convocandoli ad una valutazione non solo relativa al loro uso nel percorso sperimentato, ma al loro uso potenziale in contesti simili o diversi, concentrando l'attenzione su limiti e potenzialità di ognuno di essi.

Di seguito viene presentata la fotografia, l'*assiderazione* in merito all'esperienza laboratoriale attraverso i differenti commenti dei partecipanti, sollecitati dalle diverse domande del questionario.

In primo luogo, l'esperienza nel suo complesso è stata valutata come sostanzialmente positiva, anche se costellata da momenti di fatica psicologica e fisica, in cui la stanchezza e la difficoltà a proseguire sono state intese come motori e propulsori per continuare e darsi incentivi alla prosecuzione (questi aspetti sono stati responsabili della qualificazione dell'esperienza come positiva/negativa). Qualora vi siano stati momenti di stallo, di ritiro, essi sono stati funzionali, e forieri di occasioni di ripensamento introspettivo rispetto alla personale relazione del singolo con una specifica fase, con uno specifico compito, con uno specifico contenuto, e da ostacolo sono diventati punti di ricominciamento, di diversione, di visione, revisione e interrogazione.

Rispetto alla dimensione delle aspettative, confrontate anche con le indicazioni che i partecipanti hanno ricevuto tramite la presentazione della proposta formativa e durante il primo incontro, in cui sono state esposte le linee-guida del contratto formativo che avrebbero sottoscritto, i partecipanti si sono espressi sottolineando da un lato la vaghezza delle aspettative, e il loro esseri mossi e motivati da curiosità e desiderio di approfondimento di alcune parole-chiave della proposta; altri hanno riconosciuto la loro partecipazione come intenzionata dalla volontà di approfondire l'esplorazione del tema d'indagine attraverso la specifica metodologia (narrativa) a loro prospettata.

Si potrebbe dire che l'oggetto e il metodo di ricerca siano stati i fattori motivanti e incuriosenti: declinati poi secondo i differenti interessi di ognuno dei partecipanti, di cui di seguito si riportano brani di commento sul tema delle aspettative.

Vi è uno spiccato interesse per le parole-chiave che hanno fatto da ingaggio e innesco della curiosità:

“Narrazione, formazione per formatori, autobiografia. Sono parole che in quest'anno hanno attirato la mia attenzione ma mai si era approfondito il tutto. Partecipare al laboratorio era un'ottima occasione per chiarirsi le idee.”

Dalle parole-chiave al potenziale formativo dell'esperienza:

---

<sup>5</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>6</sup> Cfr. A. C. Hamblin, *Evaluations and control of training*, MacGraw Hill, London, 1974.

“Sostanzialmente sono rimasta ammaliata dalla parola narrazione. All’inizio non ho inteso di che narrazione specifica si sarebbe trattata ma quando ho realizzato che sarebbe stata una mia narrazione non ho potuto resistere. Credevo in parte che questa esperienza potesse mettere ordine nella mia biografia [...]”

“[...] mi aspettavo di imparare a conoscere con più consapevolezza le mie esperienze formative e saperle descrivere e narrare con [...] un punto di vista pedagogico.”

“[...] un’ esplorazione personale [...] in costante riferimento al mio essere in formazione e per la formazione.”

“[...] riuscire a valutare con occhi diversi ciò che già potevo aver appreso sul tema della formazione. Mi aspettavo un’ occasione per riflettere e raccontare, ma anche ascoltare.”

E l’esperienza come avventura:

“Ho cominciato questo laboratorio ‘senza speranza né intenzioni’. Non mi sono creata molte aspettative, ho deciso di viverlo incontro dopo incontro a 360 gradi. [...] Ho vissuto in incontro e condivisione fin dal primo giorno.”

Nel complesso, i partecipanti riscontrano corrispondenza o uno scarto positivo tra le attese e l’effettiva esperienza: il percorso laboratoriale è stato vissuto come “più ricco” dell’immaginato e come occasione attraverso cui si stava, addirittura e con soddisfazione, “scavando più a fondo di quanto [...] voluto.”

Il confronto tra aspettative ed effettiva partecipazione ha consentito ad un partecipante di scorgere il modo mediante il quale intendeva la narrazione, quindi tracciare una prima scoperta, una prima diversione dall’ovvio. Dice infatti: “Un mio errore è stato collegare immediatamente alla parola narrazione la parola scrittura. In realtà strada facendo ho capito, grazie al laboratorio, che le modalità di racconto ed espressione sono molte e molto diverse.”

Per i partecipanti, pur aderenti ad un percorso di formazione oltreché a un progetto di ricerca, non è stato necessario tracciare un quadro di esiti attesi o desiderati (in relazione o meno alle aspettative); ciò che è emerso dai diversi commenti è il riconoscimento di “una traccia di cammino seguito per giungere a una consapevolezza” “nell’indagare se stessi, la formazione e il contesto in cui si progetta, si crea, avviene e si fa avvenire l’esperienza.”

Una seconda declinazione di esiti che alcuni hanno sottolineato è quella di acquisizione: di competenze strumentali e di consapevolezza del momento formativo in cui si trovano.

Un’ultima accezione di esito ha messo in luce lo spirito con cui è stata intrapresa l’esperienza:

“lo spirito era quello di portare in ogni caso qualcosa anche in futuro, dopo aver partecipato. [E] l’esito principale [è] stato la comprensione di quanto sia importante la riflessione nell’ambito della formazione. La riflessione dà modo di conoscerci meglio per poi aprirci alla conoscenza”.

Alla domanda relativa al contributo definibile come “formativo” dell’esperienza, sono due le prospettive prevalenti nella valutazione: da un lato, il *focus* è sulle competenze (anche strumentali) acquisite, come in questi due brani riportati:

“[...] Partendo dalla fine, il blob. È uno strumento potente e utile per chi, come me, fatica a usare altri linguaggi.”

“[...] da un punto di vista teorico e strumentale mi ha insegnato metodi di analisi (ad esempio quello delle quattro stanze), la costruzione di un blob, elementi utili anche la mia professione futura.”

“il laboratorio ha stimolato ulteriormente la mia curiosità sulla narrazione di autobiografie come strumento di lavoro.”

Più inclusivamente, la riflessione e valutazione si allarga fino a comprendere aspetti teorici e personali di apprendimento:

“Questa esperienza è stata formativa in quanto, attraverso molteplici linguaggi, mi ha concesso un punto di vista differente permettendomi un processo di ri-significazione di alcune esperienze e disposizioni date ormai per scontate. Ho imparato a stare nell’attesa, nel tempo dell’altro. Ho imparato a tenere traccia e a far emergere. Con fatica e curiosità ho cercato di dare forma alle latenze”;

“da un punto di vista concettuale e riflessivo mi ha permesso di osservare le mie esperienze e osservarle con più distanza e quindi saper assegnare ad ognuna il giusto peso pedagogico; da un punto di vista personale è stato un percorso di arricchimento interiore.”

E sempre a proposito di arricchimento, altre partecipanti offrono la propria prospettiva:

“Ho imparato che anche l’assenza di qualcosa può portare un arricchimento se e solo se ci si riflette e se si cerca di capire il perché dell’assenza e come quella influisce su di sé e sugli altri.”

“Il laboratorio mi ha arricchita di competenze autoriflessive spendibili, credo, sul lungo periodo e forse per tutta la vita. Ha costituito un metodo analitico riguardo il mio passato e un mio ipotetico futuro in campo educativo, dando senso alla scelta di frequentare questo corso [di studi] e scoprendone radici e senso. Ho imparato inoltre a lavorare con *media* differenti dal canonico scrivere, ad esempio fruendo del supporto audiovisivo, o scrivendo, ma in maniera del tutto originale, innovativa.”

Per quanto riguarda le ultime due aree indagate per ricostruire e restituire un senso complessivo e narrativo dell’esperienza, si sono volute approfondire alcune situazioni specifiche: i/l momento/i di svolta e quello/i spiacevole/i rintracciati dai partecipanti.

Come punto di svolta, una partecipante intende la possibilità di una ricaduta positiva, trasferibile oltre la specificità dell’esperienza laboratoriale:

“Non sono riuscita a fare la mappa della mia formazione [...]. Riflettere su questa fatica e ciò che ne è derivato potrebbe essere il culmine di un’esperienza del genere per me, perché non mi sono semplicemente arresa ma sono stata capace di ripensare me e alcune mie storie in base a questo episodio.”

Per altri la svolta è coincisa con un momento di difficoltà:

“Ho deciso di raccontare l’evoluzione dei miei sentimenti: il cammino vissuto inizialmente con curiosità mista ad ansia, successivamente inadeguatezza fino al punto di svolta rappresentato (purtroppo o per fortuna) dall’allontanamento di due membri che ha portato a un confronto costruttivo tra noi partecipanti.”

In proposito aggiunge un’altra partecipante:

“Il punto di svolta è stato sicuramente il super discorso che abbiamo fatto quando Federica ci ha spiegato cos’era successo [con i due partecipanti ritirati/allontanati]. In quell’incontro ho capito quanto lei tenesse al laboratorio e a noi e quanto i miei sentimenti e le mie reazioni fossero condivise anche dagli altri. Era solo il terzo incontro ma nonostante questo ognuno di noi aveva già condiviso momenti importanti, li abbiamo donati e siamo diventati protettori di quei momenti.”

La mappa collettiva ha suscitato molte perplessità in termini di lavoro di gruppo, come già sottolineato nel capitolo 6, ma anche in senso metodologico:

“Per quanto mi riguarda il punto di svolta si situa durante la realizzazione della mappa condivisa, in cui ho trovato assolutamente necessario interrompere i lavori per domandare quando e come avremmo inserito le parole [...] [nella mappa di gruppo]. In quel momento ho capito che all’interno del gruppo c’era stato un fraintendimento riguardo alle modalità di lavoro scelte e all’immagine mentale che ognuno di noi aveva del progetto finito. E la mia proiezione era completamente diversa dalle altre, proprio perché sostenevo la necessità di utilizzare il *medium* parola al posto del *medium* immagine.”

A proposito della mappa collettiva, infatti, alcuni partecipanti hanno sottolineato l’aspetto di difficoltà e spiacevolezza, legata alla dimensione di “essere in relazione con” gli altri, con il gruppo di lavoro, soffermandosi anche sulle conseguenze di questo aspetto:

“La creazione della mappa condivisa. Se potessi apportare una modifica personalmente la eliminerei perché viola la libertà di espressione e di contenuto di ciascuno forzando un accostamento all’altro.”

“La mappa collettiva mi ha creato molti dubbi sul mio modo di avvicinarmi alla sua costruzione. [...] Mi sono sentita in colpa nei confronti dei compagni che invece avevano messo in gioco tanto e verso me stessa perché mi sembrava di non aver fatto per l’ennesima volta le cose bene. Faccio fatica a essere soddisfatta dei miei lavori e questo laboratorio mi ha aiutata anche ad apprezzare un po’ di più le cose che faccio.”

“L’esperienza che mi ha creato più dubbi e perplessità è stata quella della mappa collettiva perché ha messo in discussione la mia metodologia di lavoro portandomi a sperimentarne di nuove.”

Il punto di svolta, chiamato di culmine, che coincide con l’ultima tappa dell’esplorazione, come fine, ricapitolazione del senso del percorso e narrazione che include e racconta l’oggetto di ricerca; una forma del racconto che diviene metafora dell’intera esperienza:



“Il culmine dell’esperienza è stata la produzione del blob. Ritengo che sia così perché il blob ha rappresentato l’esperienza intera, o meglio le idee presenti in precedenza insieme alle nuove consapevolezze date dalla partecipazione al laboratorio. Il blob è stata la traduzione del proprio essere, del proprio vedere, del proprio pensare rispetto alla formazione, che poi credo sia stato il senso del nostro intero lavoro. Non l’ho trovato solo una conclusione ma piuttosto una nuova apertura.”

Infine, gli ultimi commenti che seguono sono relativi alla qualità complessiva dell’esperienza e alla sua utilità, investigate tramite l’approfondimento dell’ipotetica ri-partecipazione all’esperienza:

“L’esperienza non è stata sempre e totalmente positiva però è stata formativa. Mi ha aiutata a capire meglio le scelte di percorso che ho fatto e mi aiuterà in quelle che dovrò fare. Rifarei il laboratorio perché ogni incontro è stato un attimo di pausa dallo scorrere veloce di tutto il resto, è stato uno spazio di riflessione molto utile. Inoltre mi ha dato la possibilità di produrre qualcosa di concreto e personale, grazie a mappe, scritti e blob, cosa che non capita facilmente nel percorso universitario.”

“Sono entusiasta dell’esperienza che ho vissuto intensamente e globalmente, per questo sento la necessità di liberazione. La conclusione del percorso sprigionerà, con tempi non prevedibili, le sollecitazioni e gli effetti formativi. Rifarei l’esperienza in un altro ciclo [di studi] per sperimentare un nuovo punto di vista e per essere testimone di un cambiamento, che non riguarda solo me.”

“Questo laboratorio mi ha permesso di fare una cosa che non avrei mai fatto da sola, mi ha fatto fermare e riflettere, mi ha permesso di diventare l’*omino* esterno che riguarda la sua vita dall’inizio e ne analizza ogni singolo momento, riconoscendo il giusto significato a ogni cosa. Il giusto significato che si riconosce anche con l’aiuto degli altri. In particolare con il blob capita di mettere in gioco cose che forse non avevamo pensato di mettere in gioco, e il confronto e il pensiero che tutti condividono è un ulteriore aiuto a riconoscere significati che probabilmente continuavamo a nasconderci.”

La seconda sezione del questionario ha indagato le tecniche e gli strumenti che hanno costituito la metodologia di ricerca del percorso laboratoriale. Seguendo un ordine che analizza per prime le tecniche di raccolta e raccordo, poi le metodologie e gli strumenti di ogni tappa del percorso, si riportano alcuni commenti per ogni singolo argomento trattato.

In primo luogo, sin dal primo incontro è stato introdotto il diario di bordo, come quaderno utilizzabile per tenere traccia dell’esperienza in piena libertà ed autonomia, che non sarebbe stato condiviso se non per scelta del suo autore: il diario di bordo è stato pensato come tecnica formativa “per far emergere la complessità dell’esperienza sul campo, anche e soprattutto nelle sue componenti di vissuto”<sup>7</sup>, come “metodologia formativa in grado di attivare ed esplicitare gli aspetti soggettivamente significativi dell’accadere educativo”<sup>8</sup>, ma senza indicazioni di “consegne, che strutturano il compito di ricognizione”, pensando al diario di bordo come opportunità per “tornare a

---

<sup>7</sup> L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano, p. 256.

<sup>8</sup> *Ididem*.

rileggere l'esperienza muovendosi verso la scoperta di cosa della [...] pratica è stato davvero fonte di apprendimento.”<sup>9</sup>

Nel caso di questo gruppo di partecipanti quasi la metà non ha utilizzato il diario ritenendolo non utile, non affine alle proprie caratteristiche e quindi una “forzatura” (sic). Coloro che invece lo hanno sperimentato, lo hanno utilizzato personalizzandone i contenuti e la forma, secondo modalità di uso personali e non rigidamente cadenzate, riconoscendogli alcuni vantaggi:

“L’ho usato [in momenti] in cui sentivo la necessità di mettere per iscritto quello che stavo pensando perché non avrei dovuto perderlo. Non mi sono forzata a scrivere sempre, ma solo in caso di ‘necessità’.”

Vi è un uso del diario in senso più classico, come referente privato a cui affidare pensieri e emozioni, come in questo caso riferito da una partecipante:

“Ho utilizzato il diario di bordo perché mi ha permesso di raccontare la giornata di laboratorio per come l’ho vissuta tirando fuori quello che avevo dentro. [Il diario] è un confidente personale. Nel diario di bordo ho espresso cose che in gruppo non ho espresso”

o come “giornale di bordo”:

“Ho usato il diario per fare un resoconto personale degli incontri, annotando le varie sensazioni provate. È stato utile per appuntare pensieri e raccontare attimi particolari; è stato una valvola di sfogo. È stato facile utilizzarlo perché sapevo che sarebbe rimasto solo a me, senza dover perciò organizzare il tutto in un testo unico e legato.”

Nel complesso la percezione e l'utilità del diario, per chi è ricorso ad esso, è consistita nel fatto che “il diario rappresenta l'esperienza vista da un'altra angolazione, ripensata successivamente; quindi è meno spontanea rispetto all'esperienza in aula, ma allo stesso tempo più libera.”

La seconda tecnica di raccordo, raccolta e ricordo, dei diversi incontri nello scorrere del tempo, è quella del cartellone “del tempo sullo spazio” che, progressivamente, è stato meno utilizzato fino al suo abbandono dal settimo incontro in poi.

In proposito di tale strumento, inteso come “filo conduttore”, i partecipanti commentano e sottolineano la libertà di scelta rispetto al suo uso e ai modi del suo uso.

Il primo commento rimarca la possibilità di condividere un pensiero, un'immagine, una metafora, un passaggio, solo se sentito come significativo da parte del singolo:

“Ho scritto poco sul cartellone perché non volevo che diventasse una forzatura e quando decidevo di dare il mio contributo era perché avevo qualcosa di veramente significativo da scrivere.”

Il secondo evidenzia la funzione di “visibilizzazione” e “confrontabilità” dei diversi sguardi nel tempo, e rispetto al tema d'indagine:

---

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 259.

“Il cartellone mi ha dato la possibilità di racchiudere in uno spazio condiviso i pensieri personali... è stato un lavoro di collaborazione quasi inconsapevole, utile per riflettere sulla complessità e pluralità del tema ‘formazione’. Il cartellone offre il vantaggio di potersi esprimere individualmente in modo libero per poi vedere il proprio pensiero condiviso con quello altrui e misurarne similitudini e diversità.”

Nel questionario si affrontano poi le diverse tappe dell’ esplorazione, attraverso l’approfondimento su strumenti, metodologie e linguaggi proposti.

Seguendo il percorso a tappe, la prima è quella delle immagini della formazione, per la quale i giudizi, i commenti sulla forma, e i suggerimenti sono complessivamente positivi.

“Le immagini sono state uno strumento immediato, una metafora a cui applicare il nostro concetto di formazione. Hanno il pregio di raccontare con uno strumento alternativo, ma comunque semplice e immediato, qualcosa che forse a parole non riusciremmo neppure a spiegare.”

“Le immagini sono state utili perché non era una scelta che cadeva nel vuoto. La scelta doveva essere motivata e il motivare porta, ‘obbliga’ alla riflessione. La ristrettezza [del numero] delle immagini potrebbe essere uno svantaggio, ma potrebbe anche essere un vantaggio perché non potersi riferire a immagini conosciute ha consentito di pensare al significato della formazione attraverso immagini nuove che hanno creato anche nuovi pensieri.”

Un particolare vertice di osservazione e di commento all’uso delle immagini si focalizza sulle positive conseguenze del loro uso:

“Mi hanno reso consapevole del mio modo di guardare alla formazione. Mi hanno permesso di accorgermi meglio dei punti che più spesso vado a toccare parlando del tema; mi hanno offerto il vantaggio di capire meglio il proprio modo di ragionare perché sono scelte spontaneamente, sono utili per capirsi e farsi capire.”

La mappa individuale, dei territori della formazione, è quella che è stata reputata la più facilmente inseribile in un percorso di ricerca e formazione come questo: da un lato è intesa come tappa esplicativa, che dispone il tema e le sue declinazioni su una superficie, rendendo visibile per l’autore/trice la sua composizione e direzione di senso sul tema d’indagine, come si evince dal commento di seguito:

“Senza dubbio uno degli strumenti più utili adoperati nel corso del laboratorio. Costituisce l’indice del libro su cui si scrive il percorso svolto. Fa chiarezza a proposito dei campi specifici su cui si dispiega la ricerca e obbliga a scorrere analiticamente il proprio presente, passato e potenziale futuro per scegliere quali momenti sono degni di essere considerati formativi.”

D’altro canto, la “messa su carta” ha svelato elementi dati per scontati o temi problematizzanti rispetto all’oggetto “formazione”:

“Il dubbio che mi ha attanagliato per tutto il percorso è coinciso con la constatazione del labile confine tra formazione e autobiografia, che con la mappa è venuto fuori in tutta la sua potenza e

difficoltà. Lo svantaggio che avverto in queste situazioni è quello di mettermi a tavolino a fissare qualcosa che solitamente è più vago, o anche scontato.”

La costruzione della mappa, a differenza della tappa precedente, prendeva avvio dal singolo partecipante e perciò è stata percepita utile in quanto

“ha permesso di andare a fondo nel significato che ha per me la formazione. Cosa ritengo formativo? Perché? Mi è stata più utile delle immagini perché non avevo nulla da cui partire. Potevo parlare attraverso le mie metafore, quindi potendo velare le mie parole, come una sorta di tutela personale.”

La mappa cronografica, costruita successivamente a quella dei territori della formazione, è stata concepita come utile e necessario complemento della prima:

“Considero la mappa un complemento inscindibile della precedente. Infatti permette di declinare nella propria vita personale i territori formativi visitati, scoperti e vissuti.”

Anche chi non ha realizzato la mappa dei territori della formazione, e forse ancor più per l'assenza di questo passaggio, riconosce l'utilità della mappa cronografica perché “aiuta a far capire che formazione e vita non sono completamente scindibili” e senza la prima mappa, la seconda non è completamente utile “per riflettere sul tema.”

La mappa collettiva, insieme ai due strumenti che la seguono in questa analisi ricognitiva, ha costituito un momento di difficoltà per molti partecipanti; le difficoltà hanno riguardato la condivisione dello spazio, di un metodo da concertare insieme, il rispetto dell'altrui (spazio, idee, modalità, ecc.).

“La mappa collettiva ha reso possibile l'incontro, lo scontro, l'invasione, il potere e l'incertezza. Tutte dimensioni del fare pedagogico.”

“La mappa collettiva mi ha mostrato altre visioni diverse dalla mia, rispetto alla formazione. Mi ha mostrato la forza della condivisione e del giusto compromesso, per cui si può collaborare senza doversi annullare. È un lavoro che richiede premura e cura.”

Nel complesso il commento che segue sembra incarnare le ragioni, le perplessità rispetto a questo strumento, tali per cui il consiglio è quello di non inserirlo nuovamente in una ipotetica nuova edizione del laboratorio di narrazione.

“La mappa cerca di far confluire diverse idee, diversi pensieri, diverse metodologie in un lavoro che riconosca la presenza di tutti e che non ne leda l'intimità. È stato un passaggio che ha rischiato di ledere equilibri, di gruppo e personali. Anche solo il primo passaggio, dalla forma bidimensionale a tridimensionale, rischia di creare disaccordo; è davvero difficile che riesca a risultare un lavoro di tutti per tutti. [...] necessita di una cura e di un'attenzione particolari, ma anche di una massima disposizione ed apertura. Vista la delicatezza, non la farei utilizzare.”

La terza tappa narrativa, quella del blob, è stata preceduta da due fasi di sosta ricognitiva: quella delle quattro stanze e dello *storyboard*; entrambe hanno generato difficoltà di comprensione e di

attraversamento nella maggior parte dei partecipanti, tanto che vi sono state rielaborazioni personali di esse, o il mancato svolgimento/attraversamento di queste fasi.

Riguardo alla tappa delle quattro stanze, sono state rilevate alcune difficoltà che hanno creato un'ansia da prestazione verso il compito, successivamente considerata rivelativa a livello meta-cognitivo, e facilitante rispetto alla possibilità di “riorganizzare l'esperienza ed evidenziare i contenuti da sottolineare nella costruzione del lavoro finale”:

“La griglia delle quattro stanze mi ha rivelato una difficoltà personale nel riassumere l'esperienza del laboratorio. È stata utile perché in un certo senso mi ha mostrato quale sia il mio modo di ragionare e pensare soprattutto riguardo alla formazione.”

“Inizialmente pensavo di non essere riuscita a farla e tuttora fatico a capire cosa è richiesto dalla griglia. Ho scritto una composizione per ripercorre tutto il laboratorio, ho tirato le fila senza rispettare la consegna e senza dividere in compartimenti i miei pensieri. Ritengo che comunque dia l'opportunità di imparare nuovi metodi di analisi e riflessione.”

Molto similmente, con lo *storyboard* i commenti che riassumono il pensiero della maggioranza dei partecipanti sono i seguenti:

“Il lavoro della tappa delle quattro stanze mi aveva già portato a individuare le quattro parole-chiave per il mio blob, e quindi non ho ritenuto necessario usarla.”

“Non ho utilizzato questo supporto, o perlomeno non direttamente, pur avendo realizzato il blob costruendo una scaletta fatta di parole-chiave e film in associazione ad esse.”

“Non ho utilizzato lo *storyboard* perché ho costruito la mia storia di formazione attraverso il diario di bordo e un po' sul trasporto del momento.”

Infine, il blob; i commenti in proposito sono stati in generale positivi, anche per coloro che inizialmente avevano mostrato dubbi rispetto alla personale capacità di utilizzare i *software* e di esprimersi con il *medium* del linguaggio cinematografico.

“Il blob è un dispositivo più ‘ludico’ che ha permesso di ‘rendersi visibili’ (a sé e agli altri) in un modo nuovo e per certi versi inaspettato. Poter giocare il ruolo di spettatore e di regista fa crollare i paletti e le barriere a cui ognuno di noi è abituato. Nella selezione interviene sempre una parte esplicita e consapevole che vuole raccontare (solo) qualcosa, ma anche una implicita e inconsapevole che ‘vuole/non vuole’ raccontare o dimenticare qualcos'altro.”

“Il blob mi è stato utile perché mi ha fatto accorgere del modo in cui sono portata ad osservare la formazione, di quanto la formazione sia legata alla vita e di come le proprie esperienze influiscano sulla considerazione del tema anche nei suoi aspetti più generali ed universali. Il blob può essere frainteso e in questo caso non è uno svantaggio perché svela allo spettatore qualcosa di sé”

anche perché il

“blob ti inganna, lo costruisci con determinati significati e ti trovi davanti a interpretazioni completamente diverse che però risultano anche tue. Ogni scelta nasconde significati che non erano chiari neanche a chi a montato il blob. Il vantaggio sta nella condivisione con sguardi diversi dal proprio.”

“Io mi ero dichiarata scettica riguardo all’utilizzo [del blob] in quanto avevo l’impressione che l’audiovisivo fosse meno coerente e meno esauriente del tradizionale metodo scritto. Temevo che il lavoro sarebbe stato incompleto. Al contrario, tutto il lavoro preparatorio, la pianificazione, il progetto, la cura millimetrica nel tagliare lo spezzone al punto giusto, lo hanno reso un prodotto finito e dalla potente carica emotiva, incomprensibile a chi non abbia vissuto il travaglio della sua costruzione.”

### *Considerare, o della metodologia*

La seconda sezione, che si inaugura qui, si colloca in una posizione successiva rispetto a quella della “fotografia valutativa” dell’esperienza e delle sue tappe, dal momento che, a partire dai commenti dei partecipanti, puntuali e circostanziati, è possibile continuare nel percorso a ritroso dalla pratica alla teorizzazione, riattraversando l’esperienza seguendo l’ordine delle tappe esplorative del metodo per rintracciare alcune tematiche relative alle conoscenze costruibili e costruite sullo sfondo di un innesco auto/biografico.

Grazie anche ai commenti dei partecipanti è possibile individuare alcuni *foci* da approfondire per considerare gli aspetti di cambiamento e apprendimento relativi ai saperi di tipo teorico, metodologico e strumentale emersi e nati nel corso dell’esperienza, e alle dimensioni relazionali e di cooperazione grupppale incontrate nel percorso.

Per quanto riguarda la conoscenza, intesa come apprendimento su di sé, in quanto soggetto in formazione e portatore di una visione educativa, le esplorazioni dei partecipanti al laboratorio hanno sottolineato la non completa separabilità tra formazione e auto/biografia. Ciò accade non perché non sia riconosciuta la peculiarità della dimensione formativo-educativa come regione ontologica che concorre a costituire il complesso dell’esperienza esistenziale dell’individuo: infatti pur essendo attribuita ad essa una collocazione di senso e di significato specifica, più il riferimento alla dimensione auto/biografica si faceva caratteristico delle fasi esplorative, tanto più i confini tra vita e formazione si tratteggiavano come sfumati.

Se si considerano infatti le tappe esplorative nell’ordine di attraversamento proposto, si può notare come le definizioni, i commenti, i testi divengano vieppiù orientati verso narrazioni che traducono la formazione in una forma di conoscenza su di essa che dipende dalla visione che ogni partecipante rappresenta, essendo egli/ella espressione incarnata di un sapere (sulla formazione), e a sua volta, forma incarnata dell’esperienza che ha vissuto, della relazione che ha intessuto e intesse, con la conoscenza.

Le immagini della formazione costituiscono la prima tappa di esplorazione dell’oggetto d’indagine, in cui, in un’ottica di *arts-based inquiry*, si chiede al singolo di restituire in una narrazione (finanche didascalica) la concezione di formazione che ha rintracciato nelle immagini scelte.

In questa fase la dimensione auto/biografica, quantunque sollecitabile e sollecitata dalle immagini-innesco, rimane sullo sfondo per due ordini di motivi. In primo luogo, l’attività che prevede la scelta delle immagini si svolge all’inizio del percorso laboratoriale e quindi ha una funzione di

ingaggio al percorso, costituisce un complemento al cosiddetto “giro di tavolo” iniziale rappresentato dal questionario WAY rivisto, che viene utilizzato immediatamente prima, nel corso del primo incontro; ciò significa che la situazione non vede protagonisti i membri di un gruppo già affiatato, ma nascente, e una fisiologica ritrosia e pudicizia connota l’inizio dei lavori. Secondariamente, e questo dipende dalle caratteristiche specifiche dello strumento scelto, viene proposto ai partecipanti un ventaglio di immagini selezionate sulla base di riferimenti classici alle immagini (anche stereotipiche) della formazione e dell’educazione, di immagini tratte da pellicole cinematografiche che, considerando l’anagrafica dei partecipanti, possono appartenere al loro immaginario socio-culturale di riferimento; infine, di immagini evocative che fotografano episodi di formazione ed educazione specifici, che riguardano l’acquisizione di competenze circoscritte e, in taluni casi, persino strumentali.

Pur offrendo l’opzione di selezionare altre immagini, trovate, ricercate per esempio attraverso la Rete, la maggior parte dei partecipanti non sceglie secondo questa alternativa, di nuovo per vincoli tecnologici (mancanza di dispositivi per accedere ad altre fonti di immagini) o per adesione (acquiescente?) a quelle che vengono percepite come “regole del compito”.

Quindi la prima tappa, per ragioni di collocazione nel percorso e per le caratteristiche del materiale e della consegna che accompagna questa fase, consentono un primo accesso alla conoscenza sulla formazione e sull’educazione di cui sono portatori i partecipanti, dalla minore connotazione auto/biografica. È da sottolineare anche il fatto che, seppure anche nelle successive tappe si farà sempre ricorso a, e richiesta di, un testo narrativo di accompagnamento alle immagini, in questa prima tappa, la sollecitazione al testo personale è di tipo totalmente esterno, senza alcuna rielaborazione del materiale in senso fisico - non ci sono modificazioni apportate alle immagini da parte degli studenti, ma solo selezione di alcune rispetto ad altre. Il contributo del singolo qui è piuttosto limitato, poiché è visibile nella scelta e nella descrizione di quanto le immagini evocano, ma una costruzione attiva di tipo auto/biografico non è ancora presente o almeno non esplicitata e visibile, anche se già trova cenni di espressione in alcuni commenti alle immagini – in riferimenti alla relazione con figure significative che hanno contribuito alla formazione di alcuni partecipanti, quali genitori, *media*, che rappresentano le fonti di educazione non formale o istituzionale che non vengono indicate in questa fase di ricognizione, sostituite invece da immagini simboliche, metafore del senso della formazione e dell’idea di conoscenza che i partecipanti hanno condiviso.

Metodologicamente, come anche sottolineato dal gruppo, le immagini sono un utile canale “per avvicinarsi ed entrare in contatto con il mondo del laboratorio” che, attraverso un primo *medium* visuale facilita la partecipazione e la condivisione da parte degli studenti, attraverso uno schermo – l’immagine appunto – che protegge il lettore, consente la proiezione del proprio sguardo e permette la convergenza di diverse idee su di un unico oggetto, dando avvio ad una riflessione dialogica innescata dal riconoscimento della differenza di interpretazione, quindi di relazione con l’oggetto, a partire da una apparente unicità di significazione dovuta alla scelta della stessa immagine.

Le mappe individuali, quella dei territori della formazione e quella cronografica, pensate in coppia e da realizzare in successione, sono state interpretate come complementari e comunicanti: la mappa dei territori della formazione è la prima tappa esplorativa in cui si chiede ad ogni partecipante di divenire autore attivo di un testo visuale: si chiede infatti di realizzare una mappa nelle forme preferite da ognuno che racconti, per rimanere nella metafora della rappresentazione spaziale, i territori della formazione. Questa può rappresentare aree geografiche vere o inventate, indicare percorsi da seguire o seguiti; ricomporre in fili di senso personali il cammino della formazione

immaginato, vissuto, desiderato, teorizzato dall'individuo. La mappa può essere cioè intesa in senso eminentemente teorico o in senso auto/biografico, può avere un carattere prescrittivo o ricostruttivo, un proposito progettante o decostruente, può includere caratteri di universalità, generalità o particolarità. In altre parole può essere una teoria della formazione, che traccia i passi dell'educazione sperimentati, ipotizzati e progettati, come soggetto in formazione e come portatore di una visione di educazione.

Qualunque sia stata la declinazione scelta dai partecipanti, il coinvolgimento attivo di essi, come generatori di teorie, esperti della formazione in quanto formandi e studenti di scienze dell'educazione, autori di una storia e *medium* di una visione, essa ha comportato una convocazione del singolo ad esprimersi come costruttore di un testo, di una narrazione visiva che fungesse da guida per se stesso e per i propri interlocutori. La mappa dei territori della formazione è divenuta cioè traduzione di una teoria della conoscenza che è al contempo sapere incarnato, fondamento della propria identità di persona portatrice di un passato, di un presente e di un futuro che nascono in relazione alle esperienze di e con la conoscenza di cui sono protagonisti.

È stato questo, quindi, il primo passaggio in cui sono divenute visibili alcune delle “diverse modalità grazie alle quali ciascuno produce testi e si rapporta alle produzioni testuali”<sup>10</sup>, in questo caso commissionate per la seconda tappa del percorso. Le mappe dei territori della formazione sono risultate infatti le prime produzioni testuali in immagini in cui la metafora della tessitura, e quindi della narrazione, si è resa visibile: ogni testo prodotto infatti è un “ordito e come ogni ordito contiene e collega”<sup>11</sup>: fili e bottoni, linee colorate che intrecciano, mappe che segnano percorsi, costellazioni che connettono astri, spirali e vortici che corrono dal cielo alla terra; sono tutte rappresentazioni del gesto di congiunzione, del gesto di tessitura, di intreccio, di messa in intrigo compiuto dai partecipanti-autori. Sono *immaginarrazioni* della formazione auto/biograficamente connotate, sono i primi testi prodotti nel percorso che hanno per i loro autori “senso compiuto e forma unitaria, cioè [...] confini ben precisi e individuabili”<sup>12</sup>, testi disegnati che “prendono senso e significato per il loro essere in un determinato contesto e descrivibili (e/o inscrivibili) in un determinato testo”<sup>13</sup> che è inteso a raccontare una storia di e con la formazione.

La forma della mappa, la rappresentazione in un'illustrazione, è stata la proposta di avvio per avvicinare i partecipanti a “esempi e modelli di narrazione [...] [per] poter [iniziare a] diventare esperto narratore ed esperti ascoltatori e lettori di storie”<sup>14</sup>, qualità essenziale per chi voglia diventare ed essere educatore, ovvero mediatore di uno scambio, intessitore di un dialogo, volto ad una costruzione di un sapere disinteressato il cui unico fine è la possibilità di costruire occasioni di apprendimento e di relazione con e per i soggetti di cui si prende cura<sup>15</sup>.

La mappa dei territori della formazione in congiunzione, in dialogo, interfacciandosi, con quella cronografica consente di costruire le basi auto/biograficamente connotate per la composizione di una epistemologia della conoscenza relativa all'oggetto di indagine. È il riferimento e l'innescio di qualità auto/biografica che consente di evidenziare le “dinamiche attraverso le quali la conoscenza

---

<sup>10</sup> M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento, 2012, p. 15.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> M. Dallari, *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini studio, Milano, 2000, p. 137.

<sup>15</sup> Cfr. M. Dallari, *op. cit.*, 2012, pp. 161-2.



si struttura<sup>16</sup> e si configura come una teorizzazione pedagogica che si colloca a livello meta-disciplinare e meta-discorsiva: una visione che nasce e si esprime nell'esperienza del soggetto (ricostruita attraverso un procedere auto/biografico) che si trasforma in sguardo teorico-prassico che informa le direzioni di senso del proprio (attuale e potenziale) pensare e dell'agire educativo (nel caso dei partecipanti alla ricerca-formazione).

Per superare la possibilità che la sola mappa dei territori della formazione conducesse alla costruzione di mappe che traducono “un'idea astratta e impersonale di sapere”<sup>17</sup>, l'invito alla ricognizione auto/biografica e alla costruzione della mappa cronografica è stato intenzionato dalla volontà di puntare “lo sguardo su ciò che, a partire dagli apprendimenti [sul tema], è elaborato, selezionato, filtrato affettivamente, ‘commentato’ interiormente”<sup>18</sup> e diviene allora “sapere vissuto”<sup>19</sup>, patrimonio costitutivo e costituente dell'identità epistemica del soggetto.

Le modalità attraverso cui il compito della tappa è stato reso sono indicazione dell'approccio interpretativo, dello sguardo attraverso cui il singolo compie le sue scelte per costruire “un percorso personale spostandosi, quando lo ritiene opportuno, cercando e trovando a lato e oltre il flusso lineare del testo-guida [il compito di realizzare la mappa] una *direzione di senso* personale.”<sup>20</sup> Le due mappe, analizzate come coppia i cui elementi si complementano, traducono innanzitutto uno stile personale di narrazione e teorizzazione insieme, e, in secondo luogo, divengono un quadro che illustra la personale interpretazione del “programma di ricerca storico-epistemologica”<sup>21</sup> a cui sono stati invitati i partecipanti.

Qui, in questa fase, si colloca il passaggio, il salto qualitativo, che consente

“l'opportunità non solamente di impadronirsi di conoscenze [...] [sulla formazione e sull'educazione], ma di costruire la rete capace di connetterl[e] nella mente e nel cuore, per permettere a tutti di riconoscersi *individuandosi* come soggetti e di riconoscersi *identificandosi* in una comunità epistemica, un gruppo (più o meno esteso, più o meno mobile) capace di manifestarsi attraverso essi.”<sup>22</sup>

Nella seconda tappa si colloca la possibilità di spostamento del punto di vista dei singoli, o di inclusione di un ulteriore senso attraverso cui intendere la formazione (e riconoscere il proprio sguardo su di essa). Infatti, dal momento in cui la partecipazione degli studenti diviene sempre più attiva, la produzione di saperi e di narrazione (il laboratorio è sulla narrazione e si chiama “Di narrazione in narrazione” infatti) coinvolge i soggetti a partire dalle storie soggettive di cui sono portatori, interpreti e autori, “cosicché la produzione-ricerca [...] è sempre una ricerca autobiografica”<sup>23</sup> in cui i testi sono esito e “testimonianza di identità di scelte e di stile”<sup>24</sup> narrativo ed epistemologico.

Il ricorso alla narrazione, forma testuale che traduce l'epistemologia del soggetto in rapporto ad un oggetto di conoscenza e ricostruzione auto/biografica della relazione con esso, è la chiave attraverso

---

<sup>16</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2000, p. 142.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 143.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 197.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 152.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 200.

<sup>23</sup> M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1999, p. 69.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 70.

cui i partecipanti al laboratorio hanno avuto la possibilità di coniugare la loro posizione contingente di studenti di scienze dell'educazione e la loro condizione immanente di esseri in formazione.

Dall'analisi delle immagini, in cui alcune etichette, definizioni appaiono generiche e generali, stereotipiche, portatrici di un immaginario socio-culturale legato all'educazione come espressione di una professione vocazionale e alla formazione come conoscenza pura e astratta e come emersione della forma di cui si è già depositari, i partecipanti si spostano verso rappresentazioni dell'oggetto d'indagine in cui emergono elementi di occasionalità, imprevedibilità, di incontro, di accidente, passi della propria autobiografia che contribuiscono a dare forma alla persona che si è e che si vuole progettare anche nel proprio futuro, e che concorrono a informare l'idea di educazione di cui si sarà interpreti come professionisti, oltretutto che nel presente come soggetti in formazione.

Successivamente alla fase delle mappe è stata collocata una fase di ricapitolazione, ricognizione e di analisi tematica ed estetica dei contenuti fino a quel momento scelti e realizzati, dai partecipanti: ritengo che, proprio perché la tappa delle mappe ha rivolto e ampliato lo sguardo in senso personale e auto/biografico, le successive fasi di analisi siano state percepite come difficoltose, e per certi versi come passi regressivi verso una posizione di studenti che devono svolgere un compito loro assegnato e che per questo si sentono in una situazione ansiogena di prestazione e *performance*, come segnalato in aula da alcuni dei partecipanti; inoltre le metodologie delle quattro stanze e dello *storyboard*, proposte come mezzi che avrebbero potuto facilitare il processo di individuazione di temi-chiave e metafore ad essi connesse, in realtà sono state percepite come una richiesta di schematizzazione e di astrazione rispetto alla ricchezza semantica ed estetica fino a quel momento raggiunta nelle produzioni dei soggetti. Le schede analitiche sono quindi transcodificazioni che retrocedono nel viaggio esplorativo dei e tra i testi, che "compiono spericolati percorsi attraverso i codici"<sup>25</sup> in direzioni translinguistiche, tra codici, ma volte in senso espansivo e non progettate come una conversione da un sistema riccamente simbolico e metaforico a uno che è stato recepito come riorganizzante in un modo che costringe e riduce i contenuti in caselle.

Per completezza, come sempre si è detto in relazione ai diversi strumenti utilizzati, l'inserimento di un vincolo metodologico ha consentito sia ai partecipanti sia all'ideatrice del percorso di ricerca-formazione di riflettere: per i primi, la difficoltà ha rappresentato l'occasione per riflettere in senso meta-cognitivo sulle proprie attitudini al compito e ai propri modi di relazionarsi con metodi rilevati come non completamente affini ai propri schemi di comprensione e di rappresentazione della realtà; per la sottoscritta, il posizionamento di queste tappe ricognitive a questo punto del percorso aveva significato fornire un'opportunità procedurale per ripercorrere quanto fino a quel momento creato, teorizzato e attraversato per trovare le chiavi capaci di divenire metafore di accesso ai temi essenziali che si sarebbero dovuti rappresentare nel blob. Concependo il racconto in formato blob come una visualizzazione delle precedenti narrazioni adattate in un nuovo linguaggio, pur sempre rispondenti ai criteri di messa in simbolo-metafora, di sequenziazione e di relazione inferenziale del modello narrativo<sup>26</sup>, ho inserito il passaggio delle quattro stanze e dello *storyboard* per distillare e isolare i *foci* narrativi delle storie di formazione di cui ognuno è autore e portatore, in un'ottica che avrebbe potuto favorire la stesura di un *archplot*<sup>27</sup>, caratterizzato dalla dimensione di causal-effettualità, dalla linearità del tempo, dalla riconoscibilità di uno o più protagonisti e di un riferimento consistente alla realtà raccontata. Visti poi i criteri di sceneggiatura e di tessitura dei

---

<sup>25</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 223.

<sup>26</sup> Ivi, p. 204.

<sup>27</sup> Cfr. R. McKee, *Story. Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting*, Harper-Collins Publishers, Inc., New York, 1997, p. 45.

diversi testi, che si sono serviti variamente degli strumenti proposti, si può dire che il sostegno della griglia-schema sia stato inteso come divergente rispetto al corso dato alle narrazioni dei portfolii. Da un lato, infatti, chi ha utilizzato “alla lettera” questi strumenti ha costruito narrazioni articolate per temi, ma non classicamente narrative, se non per coppie di episodi giustapposti; chi invece si è riferito alle stanze e allo *storyboard* in maniera personale o ha scelto di non usufruirne, ha costruito narrazioni corrispondenti a quanto già svelato, introdotto nella tappa delle mappe e con un andamento narrativo più classico, da *archplot*.

Ciò interroga sulla narrazione in formato blob in relazione agli strumenti deputati alla sua progettazione in (almeno) tre direzioni: da un lato, è possibile chiedersi se la sintassi costruita per giustapposizioni associative, che ha un’eco procedurale di tipo onirico, non induca per sua struttura e andamento cadenzato, un esito che è più simile alla cucitura di frammenti, alla costruzione di una “rete dei collegamenti di senso possibili e la conseguente ricomposizione dei frammenti [che] dà vita a un’autonoma forma di comprensione, altrettanto ‘formativa’”<sup>28</sup> perché in quella forma narrativa, traccia dello sguardo del suo autore, è possibile rinvenire i temi che costituiscono l’essenza della sua visione educativa e, al contempo, vedere il suo personale approccio al tema. Il blob come metodologia diviene allora la forma espressiva che lascia la maggiore autonomia autoriale al singolo, dal momento che l’unica indicazione data è quella della sintassi dell’*editing*, per il quale viene richiesta la riduzione all’essenziale in termini di artifici retorici, per far sì che nei tagli, nelle suture, possa emergere l’artigianalità del prodotto, ma anche l’intenzionalità, la direzione di senso che ogni montatore traduce nel blob.

In secondo luogo, la contraddizione, la falsa dicotomia, oltreché che la didascalica messa in sequenza tra la soluzione in parole-chiave da tradurre in immagini-chiave, da rintracciare poi in brani filmici, non vista o intuita dalla sottoscritta al momento della proposta di utilizzare la griglia delle quattro stanze e lo *storyboard*, si è fatta evidente quando in ogni blob si sono fuse, “come nei sogni, immagini e parole”<sup>29</sup>. Rintraccio quindi, in queste tappe pensate come foriere di supporto alla costruzione della narrazione, un suggerimento procedurale che in realtà per alcuni ha comportato il rischio della compressione del pensiero poetico, innescato a partire dalle precedenti tappe, che ha per cifra costitutiva, la fusione e la confusione generativa di “astrazione, ragionamento, emozione, universi simbolici e linguaggi”<sup>30</sup>, che nel blob trova una possibile forma realizzativa ed espressiva.

D’altro canto, e in terzo luogo, la scelta di proporre il ricorso alla griglia e allo *storyboard* nasceva da una precisa intenzione didattica, di presentazione di alcuni strumenti che sarebbero potuti divenire patrimonio metodologico, tecnico e strumentale, di ogni partecipante, al di là del loro utilizzo nel percorso laboratoriale. In questo senso, la loro presentazione, il loro approfondimento, e il loro uso ritenuto fallimentare da alcuni, ha consentito un apprendimento laterale, secondario, ma tuttavia rilevante da un punto di vista extra-laboratoriale, quindi non per forza legato alla sua funzionalità per e nel percorso di ricerca-formazione: la suggestione dell’analisi delle quattro stanze è stata un’anticipazione rispetto ad alcune possibili metodologie formative che, come studenti di scienze dell’educazione, potranno incontrare a livello teorico, astratto; la sperimentazione concreta di una loro declinazione in un percorso formativo specifico ha costituito un’esperienza di *learning by doing*<sup>31</sup> teorico e metodologico, in cui la presa di distanza dal materiale personalmente prodotto

---

<sup>28</sup> S. Di Giorgi, D. Forti, *Introduzione. Formare con il cinema. Ieri, oggi, domani*, in S. Di Giorgi, D. Forti, (a cura di), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 29.

<sup>29</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 145.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> S. Di Giorgi, D. Forti, *op. cit.*, p. 21.

ha consentito una visione meta- e più esterna, favorevole all'assunzione di uno sguardo da lettore di se stessi, oltre al ruolo e alla posizione di autore che fino a quel momento avevano sempre più, rispettivamente, interpretato e occupato.

Tutti i blob sono costituiti di frammenti in dialogo che consentono “una lettura del tema attraverso diversi punti di vista, e anzi, attraverso la ‘personificazione’ degli eventuali punti di vista in personaggi della storia, [che] arricchisce di un possibile strato [...] la conoscenza e l’esperienza delle diverse posizioni cognitive, ideologiche ed emotive associate al tema”<sup>32</sup>; per alcuni dei partecipanti, infatti, la narrazione in formato blob ha comportato la costruzione di un *patchwork* espositivo in cui il/i tema/i sono stati scelti come nuclei centrali fondanti la rappresentazione dell’oggetto d’indagine, come nel caso di Eros, ma non necessariamente connessi tra loro attraverso un filo narrativo. In altri casi, la narrazione, come sequenza diacronica di eventi, è sostenuta tramite artifici lessicali o di scansione del tempo - come nel caso di Amalia, che costruisce la sua narrazione come una partitura musicale basata su ricorrenze e variazioni sul tema.

O ancora, come ha mostrato Aria, la narrazione è costruita su due (ben rintracciabili) tempi cinematografici (primo e secondo tempo) in cui il protagonista, che ha diversi volti, è ritratto in un metaforico cammino di formazione di sé, proprio come vuole la tradizione della narrazione classica (l'*archplot*, di cui si diceva sopra) del “racconto di formazione”. Infine, un'altra forma narrativa, vista per esempio nel blob di Sibilla, è quella dell'*antiplot*<sup>33</sup>, una forma di organizzazione della narrazione nella quale i piani temporali sono indistinguibili, come in un tessuto onirico che argomenta nelle forme della condensazione e dell'associazione, e la metafora è sia oggetto sia mezzo del racconto.

Come è stato detto da alcuni partecipanti, il blob è da considerarsi il culmine del lavoro di esplorazione e, al contempo, forma narrativa complessa, che include, sussume e rappresenta nel formato delle immagini in movimento, il racconto di ogni singolo partecipante e il fine del percorso laboratoriale (giacché in educazione, la costruzione di un testo è fine e non solo mezzo, come ricorda Dallari<sup>34</sup>). Ma la narrazione, che nel codice cinematografico trova la massima espressione rispetto alle sue tre dimensioni fondamentali – oggetto, spazio, tempo –, è anche metafora del sapere che racconta: i contenuti e la forma del racconto sono l'incarnazione, la visione della conoscenza (rispetto al tema d'indagine) tradotto in un corpo (la pellicola cinematografica) a partire da una prospettiva (del regista-montatore); allo stesso tempo è un sapere che si rende *medium* di un messaggio, veicolo di esso in una relazione con lo spettatore e con l'autore stesso.

La narrazione, nelle diverse forme sperimentate in questo percorso laboratoriale, è traccia concreta, leggibile, tangibile, del procedere secondo un metodo; e il blob, che è somma e metafora del portfolio di ogni partecipante, costituisce l'oggetto che, nel suo farsi e nel suo essere testimone e racconto, mostra e consente di decostruire e ricostruire i modi del procedere della sua costruzione, che traducono la cifra estetica dell'autore e sono interpretazione visibile della sua visione, della sua relazione con e sull'oggetto di indagine.

Come afferma Orson Welles, “il concetto di regia o di direzione di un film è un'invenzione dei critici: l'intera cifra espressiva, l'eloquenza del cinema nasce nella sala di montaggio”; così l'eloquenza, la narrazione di ogni partecipante non è intaccata o determinata dalla scelta di un brano da un film o da un altro, ma è originata dalla sua arte di messa in intrigo, dalla sua visione

---

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>33</sup> Cfr. R. McKee, *op. cit.*, p. 55.

<sup>34</sup> Cfr. M. Dallari, *op. cit.*, 2000.

intenzionante, ovvero la sua epistemologia della formazione, che lo guida nella selezione delle immagini (fisse o in movimento), nella significazione di esse, e nella costruzione di reti, di nessi, di sensi tra di esse, così che siano sfondo e contemporaneamente oggetti in primo piano nel quadro che racconta la sua visione della formazione e delle prassi che la informano.

Perché sono distintivi il *pattern* di lettura e di organizzazione, l'attribuzione di senso data alle immagini e non in prima istanza la loro origine, lo stupore del ritrovamento delle stesse sequenze, tratte dai medesimi film (come è accaduto nel caso delle pellicole “La ricerca della felicità” e “Mulan”) ci mostra ancora più chiaramente che, laddove l'immagine sia l'interlocutrice, accade che “ogni spettatore, fruitore vedrà una cosa differente [poiché] [q]uesta è la cifra costitutiva della pittura, della fotografia e del cinema”, come rileva David Lynch. E al contempo, mostra come il con-testo in cui ogni brano è inserito concorra all'attribuzione di senso per questo, sottolineando l'importanza della messa in congiunzione e in relazione di un contenuto con gli altri, più che l'analisi puntuale di questo in senso assoluto.

La tessitura del blob è metafora molteplice: da un lato è un *metodo* compositivo che, nella congiunzione fra frammenti, mostra il potenziale della connessione tra brani (eventi, elementi, ecc.) come attribuzione di senso e come costruzione narrativa – il blob è quindi *modo della narrazione*; la sintassi del blob è il modo della ricostruzione biograficamente orientata, in cui vicende, episodi del vissuto del soggetto, vengono rievocati in funzione, a causa, o grazie ad assonanze, consonanze, associazioni, confronti, differenze con altri eventi e vengono tradotti in esperienze che compongono il tessuto esistenziale della vita un individuo, il racconto di una vita – una *biografia*.

Il blob infine è *formazione* in quanto metodo che mostra un procedere sintagmatico, connettivo, del “dare forma” (nel suo caso, alla narrazione, al racconto, al messaggio), del portare a visibilità; il montaggio di un blob rende l'autore regista, ovvero artigiano e portatore di una visione. Prima, è spettatore che ha intessuto un dialogo visivo con alcune pellicole, in esse ha colto brani che si prestano a divenire metafora per il proprio racconto; ora è spettatore del proprio montato polifilmico, che è traccia del suo percorso di esplorazione laboratoriale.

Poiché la visione dei diversi blob è stata condivisa dall'intero gruppo di partecipanti, ogni montatore si è potuto poi porre in una ulteriore duplice posizione: in attesa, in dialogo, a partire dal testo di cui è autore, ma anche animatore di un processo, facilitatore dell'avvio di un'attività di riflessione e di confronto condivisi.

Il blob, infine, è stato descritto dai partecipanti come un metodo narrativo che mostra, in metafora, l'andamento ricorsivo, processuale e intensivo della riflessione sull'oggetto di interesse: il blob è allora metodo che mostra il fare costruttivo, dialogico e riflessivo che un approccio clinico alla conoscenza richiede.

La formazione di sé è un processo mai finito e mai definitivo; e così è stata percepita la narrazione in formato blob: un racconto che non finisce e non è finito, che si può ampliare, modificare, rivedere, revisionare, e che conserva la traccia narrativa pur nel cambiamento di singoli frammenti, poiché questi hanno avuto rilevanza e un ruolo per la tessitura del blob e per la scelta dei brani ad essi associati. Il blob, al contempo, fotografa un momento, quello attuale, di relazione con l'oggetto d'indagine e di sé, come soggetto in formazione che ricostruisce e condivide la propria visione su di essa e ripercorre i passi che ha ritenuto educativi nel percorso formativo che ha rappresentato nel proprio “film”.

Il blob è metafora dell'*epistemologia* della formazione che incarniamo come autori e come spettatori; il blob è un modo di narrare l'esperienza della conoscenza - sull'oggetto "formazione" in questo caso.

### *Rispettare, o della conoscenza*

Dopo aver analizzato l'esperienza laboratoriale dal punto di vista della valutazione e della metodologia, in questa sezione si intende ricorrere, tornare a riferirsi, alle premesse che informano la presente ricerca, per analizzarla in senso più ampio, considerando cioè la dimensione contestuale e relazionale in cui questa si è realizzata, le conoscenze costruite dai partecipanti; analizzando l'approccio narrativo in relazione all'oggetto di conoscenza indagato e, infine approfondendo gli aspetti etici e politici che hanno concorso alla costruzione del progetto di ricerca-formazione presentato.

Dal punto di vista ontologico, si era detto sin dalla premessa che la prospettiva epistemica da cui origina questa ricerca intende la realtà come costitutivamente complessa e definibile sulla base delle relazioni, delle connessioni che in essa si realizzano; conoscere la realtà significa "conoscere le relazioni"<sup>35</sup> di cui è intessuta, ovvero considerare che "innanzitutto viene la relazione."<sup>36</sup> Ciò ha significato, per la ricerca, la scelta di un contesto specifico, in cui l'oggetto d'indagine - la formazione - è oggetto, luogo, *medium* della conoscenza.

La scelta è ricaduta sul coinvolgimento di soggetti che sono in relazione con l'oggetto d'indagine in molteplici accezioni: da un lato, sono soggetti in formazione, dall'altro, la formazione e le sue prassi costituiscono l'oggetto del loro apprendimento, il *focus* della loro formazione; infine, il percorso, pensato come una ricerca-formazione, intende coinvolgere proprio coloro che studiano scienze dell'educazione e della formazione, per facilitare l'avvio di una relazione di tipo meta- con l'oggetto di conoscenza, che consenta loro, cioè, di vedersi nella condizione di essere-in-relazione con l'oggetto. Quest'ultimo obiettivo, per altro, non trova applicazione solo in questa ricerca, ma in generale, perché "la ricerca che si occupa del mondo umano richiede che come oggetto d'indagine si assuma l'intreccio delle relazioni."<sup>37</sup>

Assumendo questo principio-guida, si introduce allora anche il procedere epistemologico della ricerca, ovvero un metodo di ricerca della conoscenza che considera il sapere come sempre originato nella relazione, correlato al contesto (anche storico), *in fieri*, provvisorio, ma innanzitutto coerente e dotato di senso per coloro che ne sono costruttori e portatori.

Per questo motivo l'epistemologia delle ricerca ha perseguito il fine di far costruire ad ogni partecipante e co-ricercatore coinvolto la narrazione della sua relazione con l'oggetto d'indagine.

La conoscenza costruita e rinvenuta nei diversi portfolii dei partecipanti è quindi un prisma composto di diverse narrazioni polialfabetiche che nasce da una specifica, contingente esperienza laboratoriale predisposta come metodo di ricerca-formazione e come luogo di realizzazione di un'esperienza di costruzione di conoscenze - sulla formazione.

La postura di ricerca è volta in senso relazionale; è quella che caratterizza la concezione di ricerca che qui si è realizzata: ricerca come *inquiry*, che significa letteralmente "in-chiesta", e presuppone

---

<sup>35</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, p. 31.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 34.

quindi un'entrata del ricercatore e di tutti gli attori (come co-ricercatori) coinvolti nel processo di costruzione delle conoscenze, al fine di generare sia conoscenze incarnate, saperi che informano e formano il soggetto sia un'occasione di meta-apprendimento comune, un "apprendere ad apprendere"<sup>38</sup> generato dal procedere con un metodo abduttivo, indiziario, processuale, costruttivo, di indagine, appunto.

La *narrative inquiry*, declinata come *visual (and) narrative inquiry* o come *arts-based* o *arts-informed inquiry*, come visto nei capitoli della seconda sezione dell'elaborato, è stata l'opzione metodologica adottata per i fini della ricerca sopra citati, dal momento la narrazione è il *medium* per mezzo del quale è possibile trasformare un evento vissuto in esperienza, poiché la ricostruzione narrativa consente il riattraversamento distanziato e riflessivo degli eventi, e l'esperienza è il modo della conoscenza, intesa come sapere che nasce nella relazione tra soggetto e oggetto della conoscenza.

L'esperienza teorico-pratica, rappresentata dalla partecipazione al laboratorio di narrazione, diviene un'occasione di meta-conoscenza dal momento che offre uno spazio fisico e simbolico per percorrere un'esplorazione e renderla oggetto di riflessione nel suo farsi e a posteriori: attraverso la traccia del portfolio e dei diversi strumenti di raccordo, ricordo e raccolta, ogni partecipante può apprendere, può costruire un patrimonio di conoscenze su di sé, in relazione non solo ai suoi saperi, alle nozioni teoriche e astratte di cui è portatore, ma può svelare a se stesso i modi, il metodo attraverso cui è costruttore del contenuto e della forma delle sue conoscenze.

In questo senso, il sapere nasce solo in relazione: nella relazione con il contesto, nella relazione con se stesso, nella relazione, intesa come resoconto, traccia, che trasforma l'attraversamento in conoscenza incarnata, ed esperienza. Ogni singolo partecipante allora ha potuto dare avvio e forma a un'esperienza di ricerca e formazione, che ha assunto come fondamento per il procedere investigativo proprio sulle conoscenze di cui è portatore per generarne nuove, diverse e ulteriori.

Dal punto di vista metodologico e strumentale, l'attraversamento del percorso laboratoriale aveva l'obiettivo di mostrare alcune tecniche, metodologie e strumenti che sarebbero potuti diventare patrimonio di competenze e apprendimenti procedurali<sup>39</sup>: l'approccio narrativo e visuale, il ricorso a strumenti e linguaggi basati sull'immagine come unità semantica e sulla narrazione come struttura sintattica che avvia e orienta la costruzione del proprio percorso di conoscenze sono stati pensati per "attivare processi di conoscenza"<sup>40</sup>, per consentire

"al soggetto di partecipare a un processo in cui conoscere è al contempo apprendere, interpretare ma anche costruire e creare pensiero e rappresentazioni. [Nella convinzione che,] [d]ecodificando e ricodificando [e transcodificando] i testi dei racconti, delle conoscenze, delle credenze, trasformando in testi [...] le esperienze, ciascun soggetto co-costruisce la propria visione di sé e del mondo"<sup>41</sup>.

Un approccio epistemologico di tipo narrativo risponde quindi non solo all'istanza di ricerca che deriva dai presupposti finora esposti, ma consente lo sviluppo, la sollecitazione e l'approfondimento di una competenza di tipo narrativo, che qui, si intende anche come "saper fare" (ricerca), e che si declina come saper riconoscere e ricostruire l'unità narrativa e la coerenza narrativa del percorso

---

<sup>38</sup> Cfr. M. Mead, *Continuities in Cultural Evolution*, Transaction Publishers, Piscataway, 1964.

<sup>39</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, p. 187.

<sup>40</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 16.

<sup>41</sup> *Ibidem* e *ivi*, p. 17.

testuale; saper ricorrere alla forma testuale per “ri-presentare e ri-narrare in maniera personale, magari con variazioni di codice (transcodificazione), il contenuto del testo”<sup>42</sup>, come è avvenuto nel percorso di adattamento e di transcodificazione da una forma, da un *medium* e da un linguaggio all’altro dell’oggetto studiato e rappresentato. Un adattamento che non è semplice conversione trans-testuale, ma traduzione nel senso di interpretazione che amplia le possibilità di comprensione e di comunicazione del prodotto testuale, poiché ogni trasporto metaforico da un formato all’altro ha contribuito, con l’accostamento di una prospettiva, di una faccia, di un’angolazione ulteriore, alla costruzione del prisma che racconta l’oggetto di ricerca.

Allo stesso tempo, la competenza testuale, l’approfondimento che consente una nuova padronanza dell’approccio, può divenire patrimonio epistemologico (e non solo retorico) per “esporre e comporre simbolicamente (in forma scritta, illustrata o mista) una propria argomentazione o un proprio racconto”<sup>43</sup> e quindi un apprendimento che diviene conoscenza e competenza trasversale per l’individuo, oltre la contingenza dell’esperienza laboratoriale.

In un’ottica di ricerca come quella proposta e presentata, i confini tra ontologia della realtà, gnoseologia ed epistemologia della conoscenza, benché descritti come separati (a partire dalla premessa epistemica dell’elaborato) hanno in realtà confini contigui e intrecciati tra loro: infatti, se il contesto e l’esito della costruzione di conoscenze corrispondono all’esperienza del soggetto<sup>44</sup>, allora conoscere è fare, fare esperienza di qualcosa, e la narrazione è la traccia del processo relazionale di costruzione di conoscenze che si intesse con il contesto, e ne è anche il risultato, il prodotto testuale, la testimonianza.

La verità è tutto ciò che, in un dato momento storico e sociale, un individuo costruisce e racconta, ciò di cui fa relazione, a proposito di un evento, oggetto, fenomeno di conoscenza.<sup>45</sup> Si tratta di un sapere relazionale e contingente, puntuale e provvisorio, incarnato e particolare, autentico e locale, esperienziale e narrativo. Quindi un sapere che struttura e traduce le conoscenze del soggetto, guida e informa le sue azioni e (si e lo) traduce in un modo di essere-in-relazione con la realtà. In altre parole, la narrazione del soggetto costituisce la sua possibilità e la sua postura epistemica come formando e come futuro professionista della formazione-educazione.

Tale osservazione ricollega la ricerca alle considerazioni di tipo etico e politico della presente ricerca: la ricerca mostra la sua istanza etica non solo perché ha sempre rispettato il principio del “non arrecare danno ai partecipanti” (piuttosto che preservare le regole della ricerca, come è accaduto nel caso della ricomposizione “in corsa” del gruppo, come raccontato nel sesto capitolo), ma innanzitutto perché il suo obiettivo è stato quello di migliorare in senso qualitativo, e non solo di aumentare in senso quantitativo, le possibilità di fare esperienza per i partecipanti<sup>46</sup>, e quindi, in un’ottica pragmatista, di contribuire alla costruzione delle loro conoscenze.

Ritornando ora, e infine, agli assunti di tipo politico alla base della ricerca, ritengo che l’arricchimento delle conoscenze costituisca una forma di potere, inteso come potenziale individuale di tipo trasformativo ed emancipatorio, e come possibilità di essere sempre nuovamente<sup>47</sup>, che nel caso di tutti i partecipanti alla ricerca, me compresa, comporta

---

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>43</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 26.

<sup>44</sup> Cfr. Dewey, *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014, p. 82.

<sup>45</sup> Cfr. L. Butler-Kisber, *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*, Sage, Thousand Oaks, 2010, p. 7.

<sup>46</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>47</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*, p. 187 e M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 160.



un'acquisizione di consapevolezza non solo relativa alle specifiche visioni sulla formazione e sull'educazione e alla loro potenziale ricaduta in ambiti di applicazione pratica e professionale; ma anche e primariamente perché colloca tutti i partecipanti in molteplici posizionamenti teorici, prassici, epistemologici e politici, appunto, che eticamente devono indurci a considerarsi "questione di ricerca" e come "interprete della ricerca", ovvero partecipe non neutro, portatore di sguardi, credenze e agente che deve rendersi vigile e responsabile delle proprie prassi, così come consapevole costruttore dei propri pensieri.

Per quanto riguarda la portata politica della ricerca dal mio punto di vista, ritengo che alla domanda di Mortari, che chiede quale ricerca sia bene fare<sup>48</sup>, l'elaborato possa rispondere invitando a spostare lo sguardo dalle premesse alle prospettive di senso che, nel prossimo paragrafo, verranno approfondite.

### *Prospettare, o della "prometeutica"*

Perché la narrazione per la costruzione di conoscenze? Ovvero: perché l'ennesimo laboratorio di narrazione? La prospettiva post-strutturalista risponderebbe che la nostra esperienza del mondo è irriducibilmente mediata dalla storia e da differenti argomentazioni e discorsi di origine culturale e culturalmente connotati<sup>49</sup>, e si potrebbe aggiungere, sempre in quest'ottica, che "qualsiasi sia la fonte dell'esperienza, le rappresentazioni che si danno di questa sono mediate dalla contingenza storica e culturale del linguaggio e dei simboli con i quali gli individui comunicano."<sup>50</sup> Allo stesso modo però non si può negare l'influenza della materialità dell'esperienza che concorre a dar forma allo sguardo degli individui<sup>51</sup>. Ciò significa che nella relazione tra realtà (ciò che viene significato) e linguaggio con cui chiamarla e qualificarla (i segni), esiste un terzo elemento: un interprete incarnato del segno, la cui esperienza è componente innegabile e necessaria per la costruzione e l'attribuzione di significati<sup>52</sup>.

La narrazione, come forma del discorso, è quella che consente al narratore-autore di porsi come mediatore della realtà, per se stesso e per i suoi interlocutori: la narrazione, come ricorda Bruner, è il modo della connessione, della congiunzione<sup>53</sup>, della messa in relazione; è un modo del fare relazione, proprio dell'essere umano, che costituisce la forma attraverso egli costruisce le sue personali presentazioni della realtà che esperisce e che racconta attraverso rappresentazioni narrative (in diversi formati) che qualificano la sua esperienza.

A partire da questo presupposto teorico, e interessata alla ricerca narrativa *arts-based* e *arts-informed*, che definirei più in generale *arts-influenced* o *arts-oriented*, ho scelto di ideare un percorso di costruzione di conoscenze su un tema che è oggetto di riflessione, di ricerca, di speculazione teorica e filosofica da tempo immemore (dalla tradizione filosofica greca pre-cristiana fino ai nostri giorni). Le ragioni per tale scelta sono molteplici. Da un lato, rispetto all'oggetto, la

---

<sup>48</sup> Cfr. L. Mortari, op. cit., p. 32.

<sup>49</sup> Cfr. J. L. Rosiek, *Beyond the Autoethnography versus Ironist Debates. Using Charles Sanders Peirce and Cronel West to Envision an Alternative Inquiry Practice*, in N. K. Denzin, M. D. Giardina, (eds.), *Global Dimensions of Qualitative Inquiry*, Left Coast Press, Walnut Creek, 2013, p. 166.

<sup>50</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

<sup>51</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>52</sup> Cfr. *ivi*, p. 168.

<sup>53</sup> Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003.

formazione riesce a sussumere su di sé sia l'aspetto processuale della costruzione del soggetto (il processo di umanescenza che accompagna l'essere umano per la sua intera esistenza) sia la concezione di prodotto (inteso come configurazione provvisoria di saperi incarnati con cui si può rappresentare l'essere umano), ed è quindi area ontologica dell'esistenza umana che si caratterizza come complessa, composta di più strati (o di più facce) e in connessione con essa, essendone metafora finzionale<sup>54</sup> che ad essa prepara e allude.

Dall'altro, rispetto alla metodologia, ma in contiguità con quanto detto a proposito dell'oggetto, ritengo che "l'ennesimo" laboratorio di narrazione, declinato qui in senso *arts-*, consenta al ricercatore di introdurre nuove modalità e nuovi mezzi attraverso i quali fare esperienza a livello individuale e collettivo del mondo e, al contempo, di rendere possibili nuove forme di ricerca<sup>55</sup>; in altre parole, il percorso laboratoriale chiede ai partecipanti di progettare e prospettare un'esplorazione, e chi "progetta un viaggio utilizza un processo inferenziale: ciascuna tappa, ciascuna sosta, ciascuna meta intermedia acquista compimento nel collegamento delle parti che porta al punto di arrivo."<sup>56</sup>

Questo modo di approcciare la ricerca e, ancora più radicalmente, la conoscenza, offre il vantaggio di mantenere aperta la possibilità di vedere con occhi diversi e in modi alternativi la realtà: tale approccio è un invito (e in questo risiede la sua portata etica e politica) a modi di pensiero, di costruzione delle conoscenze, di comunicazione, che interpellano i soggetti coinvolti in qualità di attori di azioni creative e migliorative, dove per "migliorative" si intendono quelle azioni che permettono agli individui di divenire autori e registi della propria prospettiva sulla realtà<sup>57</sup>, autonomi costruttori di visioni, consapevoli creatori di interpretazioni su di essa. Non solo: coinvolgendo i partecipanti alla ricerca in un percorso di esplorazione della loro esperienza di e con la formazione, si è voluta predisporre per loro l'occasione di operare una trasformazione della visione relativa a questa esperienza mediata dalla narrazione, ovvero dall'interpretazione che di essa loro hanno fornito, mostrando loro un percorso che consente di mettere insieme, collegare e comporre i frammenti dei vissuti e trasformarli in esperienza, grazie al loro riattraversamento riflessivo e narrativo, come "in un tragitto"<sup>58</sup>, in cui i singoli elementi divengono tappe di senso, o "i riferimenti di una mappa"<sup>59</sup> o i nodi di una trama<sup>60</sup>.

La proposta li ha invitati, sollecitati, a mettere in relazione quanto per loro appare come assodato, ovvio (quello che sanno e sanno di sapere) con quanto si mostra loro attraverso le loro stesse narrazioni, intese come mediazioni della realtà per loro stessi e per i loro interlocutori. Ciò costituisce per i partecipanti l'opportunità di vedersi e rendersi responsabili per la costruzione di significati che attribuiscono alla realtà in cui sono immersi e con cui si relazionano.

Ma costruire significati vuol dire non solo mettere in relazione eventi, pensieri, fenomeni, comportamenti con le azioni intraprese o di cui si è testimoni; non solo volgersi al passato per fare senso, per interpretare quanto accaduto e visto, ma anche rendersi responsabili del modo in cui si costruisce tale senso. In quest'ottica, l'accompagnamento in un percorso riflessivo e

---

<sup>54</sup> Cfr. M. Palma, (a cura di), *L'educazione come dispositivo. Dispensa del Corso di Pedagogia Generale, Prof.ssa Anna Rezzara*, Pgreco, Milano, 2009, p. 81.

<sup>55</sup> Cfr. J. L. Rosiek, *op. cit.*, p. 168.

<sup>56</sup> M. Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento, 2008, p. 137.

<sup>57</sup> Cfr. Rosiek, *op. cit.*, p. 172.

<sup>58</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2008, p. 139.

<sup>59</sup> *Ibidem*.

<sup>60</sup> Cfr. *ibidem*.

auto/biograficamente ricostruttivo relativo alle proprie credenze, anche tacite, rispetto ad un tema (nel caso della ricerca, relative alla formazione) è pensato per facilitare un accesso criticamente consapevole a tali contenuti<sup>61</sup>; una consapevolezza siffatta consente non solo la ricostruzione retrospettiva, ma anche prospettica dal momento che uno sguardo più ampio, più informato dalla riflessione, può favorire una cognizione epistemica<sup>62</sup>. Con questa dizione si intende la possibilità di “riflettere sui limiti della conoscenza, sulle certezze ad essa associate, e i criteri del sapere stesso”<sup>63</sup>; la cognizione epistemica sui propri (e altrui) processi di significazione è quella che Mezirow intende a fondamento dell’apprendimento trasformativo, ovvero quel processo per il quale il ricorso e il riferimento a interpretazioni precedenti è la base “per costruire interpretazioni nuove o riviste, revisionate, del significato che il singolo ha attribuito o attribuisce alla propria esperienza come guida per azioni successive, future.”<sup>64</sup> Questa posizione costituisce il nesso teorico e di metodo per ipotizzare che l’esplorazione retrospettiva della propria esperienza di formazione sia un processo di apprendimento se per quest’ultimo si intende il processo del fare senso<sup>65</sup>.  
Afferma Mezirow in proposito che,

“poiché non ci sono verità fissate o un sapere totalmente definitivo, e dal momento che le circostanze cambiano, si può meglio comprendere la condizione umana come un continuo tentativo di negoziare i significati oggetto di confronto.”<sup>66</sup>

La ricerca si è collocata in una prospettiva narrativa coerentemente con l’idea che il sapere non sia assoluto, definitivo, atemporale e indipendentemente dai soggetti, ma storico, contingente, relazionale, provvisorio e negoziale. In più si è ricorso a metodologie *arts-influenced* o *arts-oriented* perché le immagini, fisse o in movimento, appartengono al regno della rappresentazione in un linguaggio alternativo, come “l’arte, la musica e la danza [...]. L’intuizione, l’immaginazione, il sogno sono altri modi di costruire, di fare senso.”<sup>67</sup>

Sono questi linguaggi del fare poetico, ovvero di un pensiero “intenso e [di] uno sguardo originale sul mondo, [che] riesce a organizzar[e i contenuti] in una forma simbolica e a condividerli con qualcuno per cui quel pensiero, quello sguardo e quella forma appaiono qualcosa che vale la pena di accogliere.”<sup>68</sup> Il pensiero e il gesto poetico, del fare senso, e del creare narrazioni e visioni della realtà di cui si fa esperienza, è un gesto progettante, ovvero un gesto di apertura a nuove possibilità, generate proprio dalle interpretazioni<sup>69</sup> di cui si è autori. Oltre quindi lo sguardo ermeneutico, qui si propone un modo del fare ricerca che cerca di facilitare la costruzione di senso da parte dei soggetti coinvolti, che mira ad un’analisi dei contenuti rintracciati nelle forme costruite dai singoli focalizzata sulle future possibilità che questa analisi potrà favorire: un approccio di ricerca che Rosiek ha chiamato “prometeutica”<sup>70</sup>, ovvero un’ermeneutica prospettica, che guarda al futuro.

---

<sup>61</sup> Cfr. J. Mezirow, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, p. 4.

<sup>62</sup> Cfr. K. Kitchener, *Cognition, Metacognition and Epistemic Cognition*, *Human Development*, 26, 1983, p. 230.

<sup>63</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

<sup>64</sup> J. Mezirow, *op. cit.*, p. 5, traduzione mia.

<sup>65</sup> Cfr. *ivi*, p. 3.

<sup>66</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 6, traduzione mia.

<sup>68</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2012, p. 71.

<sup>69</sup> Cfr. J. L. Rosiek, *op. cit.*, p. 174.

<sup>70</sup> *Ibidem*.

La ricerca quindi non porterebbe a visibilità solo già noti (più o meno consapevolmente) *pattern* di esperienza<sup>71</sup>, ma anche visioni che, a partire dallo sguardo interpretativo volto al passato, consentono di creare rappresentazioni che convocano i soggetti nella loro identità complessa, e evocano azioni e relazioni che contribuiscono alla realizzazione di possibili prospettive future.

Nel caso dei partecipanti a questa ricerca, l'auspicio è che mettere a tema e immaginare (mettere in visione - *en-vision* in inglese) la formazione consenta di ri-vedere il proprio sguardo educante e quindi consenta di divenire, da un lato, responsabili della particolare forma di azione culturale che incarnano<sup>72</sup> come attuali soggetti politici e futuri professionisti dell'educazione; dall'altro, la sperimentazione di linguaggi narrativi molteplici ha mostrato a ognuno dei soggetti coinvolti la radicale contingenza e relatività non solo dell'esperienza, ma della percezione e rappresentazione della stessa, rivelando così anche che il senso della ricerca stessa non sia quello di pervenire alla costruzione di un sapere ultimo e definitivo, ma corrisponda piuttosto alle possibilità trasformative e quindi di apprendimento che un tipo di indagine così strutturata può rendere possibile<sup>73</sup>.

Come si è detto nella sezione metodologica di questo elaborato, le immagini non sono mai innocenti, ma neutre; così gli educatori: "questi sono piuttosto figure professionali attive sul piano culturale, che si impegnano a supportare pratiche sociali, istituzioni, sistemi che promuovono una partecipazione piena e più libera a forme riflessive di comunicazione e dialogo, di apprendimento trasformativo, di azioni riflessive, e una più ampia realizzazione di un posizionamento attivo per tutti gli coloro che sono in formazione"<sup>74</sup>.

La ricerca-formazione ideata, realizzata e presentata nell'elaborato è nata dandosi obiettivi di ordine formativo e trasformativo, di ordine conoscitivo, che mirano alla costruzione di teorie locali, valide, o per meglio dire, portatrici di senso, per i diretti costruttori e partecipanti all'esperienza di ricerca e per coloro che possono essere testimoni e beneficiari della condivisione della narrazione e dell'analisi dell'esperienza stessa. L'obiettivo centrale e che più inclusivamente sussume in sé gli obiettivi specifici della ricerca è quello di rendersi una possibilità per aiutare coloro che sono in formazione a "divenire più consapevoli del contesto in cui si danno le loro credenze e i loro modi di intendere e comprendere la realtà; a sviluppare capacità riflessive criticamente connotate relativamente ai propri e altrui assunti"<sup>75</sup> e più consapevoli e responsabili del potere insito nelle proprie parole e delle conseguenze delle proprie azioni sul piano etico e politico.

Non era obiettivo della ricerca comporre un quadro generalizzante che raccontasse la formazione dal punto di vista dei suoi interpreti e futuri professionisti, benché per gli specifici partecipanti questo abbia costituito il nucleo contenutistico delle conoscenze costruite durante l'esperienza; l'interesse della ricerca sviluppata attraverso il laboratorio di narrazione ha mirato al coinvolgimento dei partecipanti a partecipare ad un'esperienza che potesse favorire la scoperta delle metafore secondo cui vivono la formazione, di quelle che danno forma alla loro relazione con l'oggetto d'indagine e che raccontano, rappresentano e immaginano la loro visione educativa, che darà forma alle prassi educanti di cui si faranno portatori.

Vi è inoltre un aspetto di meta-apprendimento su di sé come soggetti in formazione e in relazione con la conoscenza e la sua costruzione, ben evidenziato dai partecipanti mediante il questionario di valutazione: questo non riguarda gli esiti dell'esplorazione (chi abbia rappresentato la formazione

---

<sup>71</sup> Cfr. *ivi*, p. 175.

<sup>72</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>73</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>74</sup> J. Mezirow, *op. cit.*, p. 30, traduzione mia.

<sup>75</sup> *Ivi*, p. 31, traduzione mia.

in modi analoghi o unici, con quali metafore, immagini, ecc.), ma la consapevolezza, maturata dagli individui,

“che i percorsi che portano al punto di arrivo sono molti, che si può deviare senza perdersi, e che a volte il senso del tragitto non sta tutto nell’arrivare ma che, nel corso del viaggio, possiamo scoprire, fermarci e ripartire, deviare, essere sorpresi da eventi inattesi.”<sup>76</sup>

L’obiettivo formativo della ricerca, infatti, va oltre la costruzione di un prodotto finito, la realizzazione concreta e completa di un progetto; va oltre i portfolii e i loro contenuti benché, certamente, una loro lettura complessiva possa rivelare alcune ricorrenze tematiche o la presenza frequente di immagini che, nelle declinazioni auto/biograficamente connotate dei singoli, raccontano la formazione e le visioni su di essa.

Ciò che costituisce il senso della ricerca è il fatto che i partecipanti abbiano costruito una teoria sulla loro esperienza che sia per loro soddisfacente, mediante l’attribuzione di significati ad eventi, episodi, contingenze, vissuti, che prima non avevano mai reso oggetto della loro riflessione critica consapevole.<sup>77</sup> Ogni portfolio, e l’esperienza nel suo complesso come occasione di riflessione collettiva, ha messo in luce le premesse tacite, gli schemi di pensiero e le storie che intessono le concezioni di formazione ed educazione dei partecipanti. Le esperienze personali sono tinte delle parole, delle metafore, delle immagini secondo cui viviamo ed è possibile aprire la possibilità di una migliore comprensione di esse quando si diviene attenti, capaci di vedere le cornici<sup>78</sup> entro le quali costruiamo le nostre rappresentazioni di senso da esse mediate.

Per questo motivo, in accordo con l’idea che la forma in cui si racconta una storia, ovvero la forma che assume un testo, sia un modo di conoscere, un modo di costruire sapere<sup>79</sup>, e in connessione con la premessa di questo elaborato, nella quale ho dichiarato la mia posizione epistemica, desidero in chiusura, condividere un ultimo ulteriore posizionamento.

Grazie all’attività di ricerca, di scrittura, di esplorazione delle tappe del metodo in prima persona realizzando il mio portfolio, ho potuto sperimentare il potenziale autoformativo e di trasformazione del percorso, come sguardo che disvela e riorganizza gli elementi in una composizione di senso che mostra la cornice metaforica secondo cui vivo e significo la mia relazione con la conoscenza (qui sull’oggetto di indagine, ma anche generale). Il posizionamento di cui parlo è quello in qualità di lettrice e interprete dei riferimenti simbolici, anzi direi allegorici, che percorrono trasversalmente i miei processi di riflessione critica, di visione e di scrittura, o più inclusivamente di composizione.

Vi è infatti un riferimento costante, cadenzato, alla pellicola cinematografica “Indiana Jones e l’ultima crociata” in questo elaborato, attraverso gli esergghi, le citazioni di dialoghi tratti dal film, e soprattutto mediante la fondamentale immagine della “mappa senza nomi”, che viene introdotta non a caso per la prima volta nel terzo capitolo che fa da raccordo tra la mia auto/biografia formativa e il mio posizionamento metodologico per questa ricerca.

---

<sup>76</sup> M. Dallari, *op. cit.*, 2008, p. 137.

<sup>77</sup> Cfr. L. Formenti, *Learning and caring in adult life: how to develop a good theory*, articolo presentato alla conferenza ESREA Life History and Biography Network “*Wisdom and knowledge in researching and learning lives: diversity, differences and commonalities*”, Milano, 12-15 marzo 2009, p. 4.

<sup>78</sup> Cfr. *ivi*, p. 8.

<sup>79</sup> Cfr. L. Richardson, *Writing. A Method of Inquiry*, in N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 1<sup>st</sup> ed., Sage, Thousand Oaks, 1994, p. 516.

La presenza ricorrente di questo film mi ha permesso di vedere le metafore che informano il mio essere-in-ricerca e il mio essere-in-formazione: infatti, negli innumerevoli piani di lettura e di interpretazione della pellicola, le metafore che io ho rintracciato sono quelle della *ricerca* e dell'*illuminazione* nell'accezione di *proiezione della luce*.

Il film di Steven Spielberg per me si fa allegoria della formazione, come processo di umanescenza, e del fare ricerca come processo del saper divenire (conseguenza del saper essere-in-relazione).

Le vicende narrate raccontano di due generazioni di studiosi e ricercatori, padre e figlio che, in un cammino rischiante e coraggioso, impervio, si muovono, guidati dal sapere teorico che costituisce la loro conoscenza intellettuale e cultura di professionisti, verso una meta comune, che non è il concreto ritrovamento della coppa di Cristo, ma la visione di un senso per ciò che si è. Per la conoscenza di cui si è incarnazione, per l'amore verso la conoscenza come bene in sé: non perché funzionale, utile, necessaria, richiesta, ma perché desiderata e quindi come motore primo dell'esistenza. La *ricerca* – qui del Santo Graal, ma in generale – è un salto della fede, come ci ricordano Sawyer e Norris<sup>80</sup> e Indiana Jones: un salto oltre quanto si sa e si pensa di sapere, un atto di umiltà che nasce nella certezza dell'imprevisto, dell'attesa, del dubbio, dell'errore; della responsabilità, dell'irreversibilità, della fatica, del fallimento. La *ricerca* è atto di coraggio e di amore, narrazione che ricostruisce il senso dell'esistenza, modo della *conoscenza* e della *formazione*.

La seconda immagine, tratta dal medesimo film, che introduce la metafora dell'*illuminazione*, mostra il professor Jones Sr. mentre riproduce in un disegno, sul suo libretto di appunti sulla coppa del sangue di Cristo, una vetrata gotica che successivamente ritroverà a Venezia in una biblioteca, sulla strada verso il Graal. Mentre compone il quaderno di indizi scritti e pittorici, si augura che Colui che ha illuminato quel disegno possa illuminare anche lui. Un uomo di fede che ricerca un senso per la sua esistenza di studioso e di ricercatore; non necessariamente l'esistenza di un'entità superiore che tutto governa e spiega, ma la ricerca del divino che è in ogni essere umano, come dice il suo amico Marcus Brody, la ricerca di un senso che è mezzo e fine insieme del proprio pensare, sentire, agire, essere.

Con *illuminazione* non intendo la metafora di una visione eliocentrica della conoscenza, come la definirebbe Derrida<sup>81</sup>, in cui ogni cosa è illuminata o la si può disporre sotto la luce per vederla; illuminare è un gesto attivo di proiezione della luce su di un oggetto per poterlo visionare, svelare, vedere: significa per me *illustrare*<sup>82</sup>, che è modo della narrazione per immagini.

E questa accezione mi conduce a vedere la mia relazione non solo strumentale con il cinema, che nasce prima e va oltre la ricerca presentata qui: il cinema e la fruizione cinematografica si basa sulla proiezione di un fascio di luce su di una pellicola fotografica impressionata in cui i singoli fotogrammi sono mostrati ad una velocità tale per cui l'illusione per l'occhio umano è quella della continuità del movimento delle immagini illuminate e magnificate sullo schermo. Nel cinema è la luce che mostra, fa scorgere, offre la possibilità di vedere. La luce è fonte di visione e suo mezzo allo stesso tempo. Come ho detto più volte nell'elaborato, per visione intendo “fare teoria”: la metafora dell'illuminazione per me racconta la mia concezione di teorizzazione, è azione dell'illuminare, ovvero del mostrare contenuti, oggetti in una certa forma. In altre parole,

---

<sup>80</sup> J. Norris, R. D. Sawyer, *Toward a Dialogic Methodology*, in J. Norris, R. D. Sawyer, D. Lund, (eds.), *Duoethnography. Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*, Left Coast Press, Walnut Creek, 2012, p. 11.

<sup>81</sup> Cfr. J. Derrida, *The margins of philosophy*, University of Chicago Press, Chicago, 1982.

<sup>82</sup> <http://www.etimo.it/?cmd=id&id=8474&md=f30050a3002f3c99f4be33a58da831a9>

l'illuminazione, anche cinematografica, è un modo di mostrare la prospettiva del proprio sguardo sulla realtà (finzionale) che scorre sulla pellicola; è un modo di selezionare i contenuti, di dar loro forma, di costruire il tessuto della propria visione. Nel caso del professor Jones Sr., come nel mio, trovare l'illuminazione significa da un lato divenire autori di teorie (intese come prospettive dello sguardo), dall'altro divenire costruttori, in quanto illustratori che le illuminano, di conoscenze; forma(u)tori di visioni epistemologiche che incarnano, raccontano, accompagnano e guidano il nostro essere-nel-mondo.

*“Lo sai per quanto l’ho cercata? Per tutta la mia vita.”*

Professor Henry “Indiana” Jones – *Indiana Jones e l’ultima crociata*

*“E tu cos’hai trovato, papà?”*

*“Io? L’illuminazione”*

Professori Henry Jones Jr. e Sr. – *Indiana Jones e l’ultima crociata*





## BIBLIOGRAFIA

Agosti, A., *Il cinema per formare l'uomo integrale*, in Agosti, A., (a cura di), (2004), *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Franco Angeli Editore, Milano.

Agosti, A., *Utilizzabilità per fini formativi delle immagini di sieropositività e di Aids conclamata nel cinema*, in Agosti, A., (a cura di), (2004), *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Franco Angeli Editore, Milano.

Alberici, A., *Educazione in età adulta. L'approccio biografico nella ricerca e nella formazione. Percorsi per la formazione dei formatori*, in Alberici, A., (a cura di), (2000), *Educazione in età adulta: percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma.

Anceschi, L., (1976), *Da Ungaretti a D'Annunzio. Saggi di arte e di letteratura*, Il Saggiatore, Milano.

Anderson-Patton, V., Bass, E., *Using Narrative Teaching Portfolios for Self-Study*, in Lyons, N., Kubler LaBoskey, V., (Eds.), (2002), *Narrative Inquiry in Practice: Advancing the Knowledge of Teaching*, Teachers College Press, New York.

Antonacci, F., Cappa, F., (a cura di), (2001), *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, Franco Angeli, 2001.

Anzaldi, L., Ghedini, A., *I laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi*, in Demetrio, D., (a cura di), (1999), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Edizioni Unicopli, Milano.

Bach, H., *Composing a visual narrative*, in Clandinin, D. J., (ed.), (2007), *Handbook of Narrative Inquiry*, Sage, Thousand Oaks.

Balduzzi, L., Bortolotti, A., *Corpo*, in Bertolini, P., (a cura di), (2006), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento.

Barbieri, G. L., *La storia e le storie. Rifrazioni narrative e cura di sé*, in Castiglioni, M., (a cura di), (2014), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano.

Barone, P., *Due nozioni critiche per il "lavoro pedagogico". Intenzionalità e progetto tra materialità dell'accadere educativo e setting esperienziale*, in Cappa, F., (a cura di), (2007), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli Editore, Milano.

Bateson, G., (1984), *Mente e natura*, Adelphi, Milano.

- Bateson, G., (2007), *Verso un'ecologia della mente*, 24esima edizione, Adelphi, Milano.
- Bateson, M.C., (1990), *Emergent visions*, in *Composing a life*, Plume, New York City, USA.
- Battacchi, M. W., *Presentazione*, in Smorti, A., (a cura di), (2007), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti Editore, Firenze.
- Batini, F., Del Sarto, G., (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento.
- Bazin, A., (1967), *What is cinema? Essays selected and translated by Hugh Gray, Vol. 1*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
- Beattie, J., (1993), *Uomini diversi da noi. Lineamenti di antropologia sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Bellamio, D., (a cura di), (2004), *Adulità. Vol. 20: metodi per la formazione*, Guerini e associati, Milano.
- Bellamio, D., *Assunti metodologici di base e pratiche della formazione*, in Bellamio, D., (a cura di), (2004), *Adulità. Vol. 20: metodi per la formazione*, Guerini e associati, Milano.
- Ben-Ari, A. T., *It's The Telling that Makes the Difference*, in Josselson, R., Lieblich, A., (eds.), (195), *Interpreting Experience: the Narrative Study of Lives*, Sage, Thousand Oaks.
- Benasayag, M., Schmit, G., (2005), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Berger, J., (1972), *Ways of Seeing*, British Broadcasting Association and Penguin.
- Bertolini, P., *Introduzione*, in Bertolini, P., (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Edizioni Erickson, Trento.
- Bertolini, P., (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini, P., (1990), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza pedagogicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini, P., (a cura di), (2006), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Edizioni Erickson, Trento.
- Biffi, E., *Il metodo autobiografico: da formazione a educazione dell'adulto*, in Bellamio, D., (a cura di), (2004), *Adulità. Vol. 20: metodi per la formazione*, Guerini e associati, Milano.
- Bion, W., (2009), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma.

- Bold, C., (2012), *Using Narrative in Research*, Sage Publications Lts, Londra.
- Bompiani, G., (1978), *Lo spazio narrante*, La tartaruga, Milano.
- Boselli, G., *Conoscere*, in Bertolini, P., (a cura di), (2006), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Edizioni Erickson, Trento.
- Brooks, P. (1995), *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Einaudi, Torino.
- Bruner, J., (1973), *Il significato dell'educazione. Per una psicologia culturale*, Armando, Roma.
- Bruner, J., (2000), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Bruner, J., (2003), *La mente a più dimensioni*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Bruner, J., *La costruzione narrativa della "realtà"*, in Stern, D. N., Ammaniti, M., (a cura di), (1997), *Rappresentazioni e narrazioni*, Editore Laterza, Roma-Bari.
- Bruner, J., (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner, J., (2002), *Making stories: Law, literature, life*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bruzzone, D., (2012), *Farsi persona: lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Burns, D., (2003), *Whole system action research in complex governance settings. Keynote address at the 10<sup>th</sup> World Congress of Participatory Action Research*, Pretoria.
- Butler-Kisber, L., (2010), *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*, Sage, London.
- Butler-Kisber, L., Allnut, S., Furlini, L., Kronish, N., Markus, P., Steward, M., (2005), *Collage as inquiry: Sensing doing, and knowing in qualitative research. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal.
- Caillé, A., Godbout, J. T., (1993), *Lo spirito del dono*, Bollati-Boringhieri, Torino.
- Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M., (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.
- Caltabiano, P. S., *Prefazione*, in Di Giorgi, S., Forti, D., (a cura di), (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano.
- Cambi, F., (2005), *L'autobiografia come metodo formativo*, Editori Laterza, Roma-Bari.

Cambi, F., (2005), *L'autobiografia: uno strumento di formazione*, in Pulvirenti, F., (a cura di), *Pratiche narrative per la formazione*, M@gm@, vol. 3, n. 3, Luglio-Settembre.

Cambi, F., (2003), *La complessità come paradigma formativo*, in Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.

Cambi, F., (2014), *Manuale di storia della pedagogia*, 15esima edizione, Editori Laterza, Roma-Bari.

Cambi, F., Cives, G., Fornaca, R., *Complessità ed educazione oggi*, in Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M., (a cura di), (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.

Cambi, F., Frauenfelder, E., (a cura di), (1994), *La formazione*, Unicopli, Milano.

Cambi, F., Piscitelli, M., (2005), *Complessità e narrazione: paradigmi di trasversalità nell'insegnamento. Proposte sperimentali per la secondaria superiore*, Armando, Roma.

Canavese, V., *Crossmedialità e formazione*, in Di Giorgi, S., Forti, D., (a cura di), (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano.

Candy, P. C., (1991), *Self-Direction for Lifelong Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.

Canova, G., (2000), *L'alieno e il pipistrello. La crisi della forma nel cinema contemporaneo*, Bompiani, Milano.

Cappa, F., (a cura di), (2007), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli Editore, Milano.

Cappa, F., *Introduzione*, in J. Dewey, (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Cappa, F., Mancino, E., (a cura di), (2005), *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo. Il cinema come metafora e modello per la formazione*, Mimesis Edizioni.

Carmagnola, F., *Il caso, l'esempio, la regola. Considerazioni sull'uso pedagogico del cinema*, in Di Giorgi, S., Forti, D., (a cura di), (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano.

Carmagnola, F., (2004), *Plot. Il tempo del raccontare nel cinema e nella letteratura*, Meltemi Editore, Roma.

Carmagnola, F., *Teoria e tecnica del blob*, in Agosti, A., (a cura di), (2004), *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Franco Angeli Editore, Milano.

- Carmagnola, F., Senaldi, M., (2005), *Synopsis. Introduzione all'educazione estetica*, Guerini, Milano.
- Caronia, L., (1997), *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Caronia, L., (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, Milano.
- Carroll, L., (1993), *Alice nel Paese delle Meraviglie*, Feltrinelli, Milano.
- Casetti, F., Di Chio, F., (1990), *Analisi del film*, Bompiani, Milano.
- Castagna, M., (1997), *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Franco Angeli, Milano.
- Castorina, M. G., (2013), *Complessità, conoscenza, cura. L'approccio costruttivista alla relazione terapeutica*, Franco Angeli, Milano.
- Ceruti, M., (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Chalfen, R., *Interpreting family photography as pictorial communication*, in Prosser, J., (ed.), (1988), *Image-based research*, (3rd ed.), Falmer, Londra.
- Chase, S. E., *Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices*, in Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., (Eds.), (2005), *The Sage handbook of qualitative research (3rd ed.)*, Sage, Thousand Oaks.
- Ciuffetelli Parker, D., Pushor, D., Kitchen, J., *Narrative Inquiry, Curriculum Making, and Teacher Education*, in Kitchen, J., Parker, D. C., Pushor, D., (Eds.), (2011), *Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley.
- Clandinin, D. J., (ed.), (2007), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Sage, Thousand Oaks.
- Clandinin, D. J., Rosiek, J., *Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions*, in Clandinin, D. J., (ed.), (2007), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Sage, Thousand Oaks.
- Clandinin, J., Connelly, M., *Personal Experience Methods*, in Denzin, N., Lincoln, Y., (eds.), (1994), *Handbook of Qualitative research*, First Ed., Sage, Thousand Oaks.
- Conle, C., (1996), *Resonance in pre-service teacher inquiry*, *American Educational Research Journal*, 33, pp. 297-325.

Conti, L., *Patchwork Girl: dall'ipertesto narrativo alle narrazioni autobiografiche on line*, in Demetrio, D. (a cura di), (2004), *Adulità. Vol. 19: tecniche narrative*, Guerini e Associati, Milano.

Contini, M. G., (1977), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

Corrao, F., *Epinoesis*, in Ceruti, M., Petra, L., ( a cura di), (1990), *Che cos'è la conoscenza?*, Sagittari Laterza, Roma-Bari.

Craig, C. J., *Narrative Inquiry in teaching and Teacher Education*, in Kitchen, J., Parker, D. C., Pushor, D., (Eds.), (2011), *Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley.

Cunliffe, A., Coupland, C., (2012), *From hero to villain to hero: Making experience sensible through embodied narrative sensemaking*, Human Relations, Gennaio, vol. 65, n. 1, pp. 63-88.

D'Agnesse, V., (2012), *L'irriducibile incertezza. La formazione come eccedenza*, Pensa Media, Lecce.

Dallari, M., (1990), *Guardare intorno. Un approccio pedagogico alla culturale visuale e audiovisiva*, La Nuova Italia, Firenze.

Dallari, M., *Interpretazione*, in Bertolini, P., (a cura di), (2006), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento.

Dallari, M., (2008), *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento.

Dallari, M., (2000), *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini Studio, Milano.

Dallari, M., (1990), *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze.

Dallari, M., (2012), *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento.

Dallari, M., Francucci, C., (1999), *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze.

Daloz, L., (1986), *Effective Teaching and Mentoring*, Jossey-Bass, San Francisco.

De Carlo, M. E., (2010), *Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narratologia*, Franco Angeli, Milano.

Dallari, M., Ghirotto, L., *Responsabilità*, in Bertolini, P., (a cura di), (2010), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento.

De Mello, D. M., *The Language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape*, in Clandinin, D. J., (ed.), (2007), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Sage, Thousand Oaks.

De Monticelli, R., (1998), *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini e Associati, Milano.

Demetrio, D., *Autobiografia: le tecniche e le metafore*, in Demetrio, D. (a cura di), (2004), *Adultità. Vol. 19: tecniche narrative*, Guerini e Associati, Milano.

Demetrio, D., *Concetti, modelli, analisi*, in Demetrio, D., (a cura di), (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.

Demetrio, D., *Comunicare e narrare in età adulta. Declinazioni educative*, in Demetrio, D. (a cura di), (2004), *Adultità. Vol. 19: tecniche narrative*, Guerini e Associati, Milano.

Demetrio, D., (2005), *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Raffaello Cortina, Milano.

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

Demetrio, D., (1995), *L'educazione nella vita adulta: per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Carocci, Roma.

Demetrio, D., (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Roma-Bari.

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

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

Denzin, N. K., (1978), *The research act*, McGraw-Hill, New York.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., (2005), *The Sage Handbook of qualitative research (3rd ed.)*, Sage, Thousand Oaks.

Derrida, J., (1982), *The margins of philosophy*, University of Chicago Press, Chicago.

De Saint-Exupéry, A., (2000), *Il piccolo principe*, Tascabili Bompiani, Milano.

Dewey, J., (1986), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey, J., (1949), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey, J., (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Dewey, J., *The later works, 1925-1953: Vol. 1. Experience and nature*, (a cura di J. A. Boydston), (1981), Southern Illinois University Press, Carbondale.

Diamond, J., (14 Novembre 1996), *The roots of radicalism*, in *The New York Review of Books*.

Di Giorgi, S., Forti, D., *Introduzione. Formare con il cinema. Ieri, oggi, domani*, in Di Giorgi, S., Forti, D., (a cura di), (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano.

D'Incerti, D., *Il blob cinematografico: 1991-2011*, in Di Giorgi, S., Forti, D., (a cura di), (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano.

Dominicé, P., (2000), *Learning From Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.

Dowling, M., *Reflexivity*, in Givens, L. M., (ed.), (2008), *The Sage encyclopedia of qualitative inquiry*, vol. 2, Sage, Thousand Oaks.

Fabbri, D., *Narrare il conoscere. Appunti per una epistemologia della formazione*, in Kaneklin, C., Scaratti, G., (1998), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.

Fabbri, D., *Oltre la metafora. Riflessioni sull'uso e l'abuso delle metafore nella formazione*, in Bellamio, D., (a cura di), (2004), *Adulthood. Vol. 20: metodi per la formazione*, Guerini e associati, Milano.

Fabbri, D., Formenti, L., (1991), *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*, Franco Angeli, Milano.

Fabbri, D., Munari, A., (1994), *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini, Milano.

Fadda, R., (1997), *La forma, la cura, il rischio*, Unicopli, Milano.

Fadda, R., (a cura di), (2007), *L'Io nell'altro: sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma.

Fadda, R., (2003), *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma.



Fappanni, S., *L'adulto ambiguo. Riflessioni pedagogiche a partire dal film Prendimi l'anima di Roberto Faenza*, in Agosti, A., (a cura di), (2004), *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Franco Angeli Editore, Milano.

Favari, P., *Presentazione*, in Magrì, A., (2009), *Di blob in blob. Analisi di semiotica comparata. Cinema Tv e Linguaggio del corpo*, Aracne, Roma.

Ferrario, M., *Mentore e rapporto di mentorato: un modello e un punto di vista sull'applicabilità nella società di oggi*, in Mottana, P., (a cura di), (1996), *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna.

Fine, M., (1992), *Disruptive Voices: the Possibilities of Feminist Research*, University of Michigan Press, Ann Arbor.

Fiske, J., *Audiencing*, in Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., (eds.), (1994), *Handbook of Qualitative Methods*, Sage, Londra.

Flyvbjerg, B., *Case study*, in Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., (eds.), (2011), *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th Ed.*, Sage, Thousand Oaks.

Fook, J., Gardner, F., (2007), *Practicing critical reflection. A Resource Handbook*, Mc Graw Hill, Maidenhead, England.

Formenti, L. (2000), *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini studio, Milano.

Formenti, L., *La formazione degli operatori alla relazione di cura*, in Castiglioni, M., (a cura di), (2014), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano.

Formenti, L., (12-15 marzo 2009), *Learning and caring in adult life: how to develop a good theory*, conferenza ESREA Life History and Biography Network "Wisdom and knowledge in researching and learning lives: diversity, differences and commonalities", Milano.

Formenti, L., "Mi presento: dimmi chi sono." *Giochi cognitivo-relazionali di autopresentazione*, in Kaneklin, C., Scaratti, G., (1998), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.

Formenti, L., *Prefazione all'edizione italiana. Note a margine di una lettura*, in Knowles, M. S., (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina, Milano.

Formenti, L., *Prefazione. Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane*, in Merrill, B., West, L., (2012), *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano.

Formenti, L., *Voci narranti nei gruppi di apprendimento*, in Demetrio, D. (a cura di), (2004), *Adulità. Vol. 19: tecniche narrative*, Guerini e Associati, Milano.

Fornasa, W., Morini, L., “*Mappe per...*” *Transizioni verso un’Ecologia Sociale*, in Cianci, E., (a cura di), (2012), *Epistemologie in dialogo? Contesti e costruzioni di conoscenze*, Quaderni del CE.R.CO. n. 11, Guaraldi editore, Rimini.

Foster, H., *Preface*, in Foster, H., (ed.), (1988), *Vision and Visuality*, Bay Press, Seattle.

Foucault, M., (1977), *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino.

Foucault, M., (1998), *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, Einaudi, Torino.

Foucault, M., (1975), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino.

Foucault, M., (1992), *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino.

Franza, A., *Cinéma Bleu. Potere euristico del cinematografico nell’esplorazione dei processi formativi e nell’elaborazione clinica delle esperienze di formazione*, in Di Giorgi, S., Forti, D., (a cura di), (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano.

Franza, A., (1992), *Il congegno metodologico*, in Massa, R., (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano.

Freda, M. F., Esposito, G., Martino, M. L., González-Monteagudo, J., *Narrative Learning For Students In Late: A Model For Intervention In Higher Education*, in West L., Formenti, L., Horsdal, M., (a cura di), (2014), *Embodied Narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*, University Press of Southern Denmark, Odense.

Freeman, M., *Autobiographical Understanding and Narrative Inquiry*, in Clandinin, D. J., (ed.), (2007), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Sage, Thousand Oaks.

Freeman, M., *The burden of truth: Psychoanalytic poesis and narrative understanding*, in Patterson, W., (ed.), (2002), *Strategic narrative: New perspectives on the power of personal and cultural stories*, Lexington Books, Lanham.

Fulton, H., (a cura di), (2005), *Narrative and media*, Cambridge University Press, New York.

Fusi, E., *La relazione magistrale. Intrigo tracciato di un incontro*, in Mancino, E., (a cura di), (2014), *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano.

Galimberti, C., Scaratti, G., *La costruzione di mondi condivisi. Testi e conversazioni in un’esperienza di formazione con operatori psico-sociali*, in Kaneklin, C., Scaratti, G., (1998),

*Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.

Gardner, H., (1980), *Gifted world makers. Psychology Today*, Settembre, 92-94.

Gargani, A. G., (1990), *Il testo complesso della conoscenza*, in Ceruti, M., Petra, L., ( a cura di), *Che cos'è la conoscenza?*, Sagittari Laterza, Roma-Bari.

Gauthier, J.-P., Lapointe, S., Léger, D., Rugira, J.-M., *La pratique des histoires de vie en formation dans les programmes de 2e cycle en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski: une étude de pratiques en voie de transformation*, in Desmarais, D., et al., (a cura di), (2012), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, Canada, pp. 189-200.

Gauthier, J.-P., Lapointe, S., Léger, D., Rugira, J.-M., *Trajectoires personnelles et sociales en approche biographique et dialogique. Pratiques d'accompagnement des quêtes de sens et de générativité en formation*, in Bourdages, L., Dionne, H., Gómez González, L. A., Léger, D., (a cura di), (2013), in *Sens et projet de vie. Une démarche universitaire au mitan de la vie*, Presses de l'Université du Québec. Québec, Canada.

Gay, K., Whittington, C., (2002), *Body Marks. Tattooing, piercing, and scarification*, The Millbrook Press, Brookfield.

Gentili, C., (1996), *Ermeneutica e metodica*, Marietti, Genova.

Giannandrea, L., (2012), *Traiettorie del sé. Dispositivi per la costruzione dell'identità nei percorsi di formazione*, Franco Angeli, Milano.

Gineprini, M., Guastavigna, M., (2004), *Mappe per capire. Capire per mappe. Rappresentazioni della conoscenza nella didattica*, Carocci Faber, Roma.

Giovagnoli, M., (2009), *Crossmedia: le nuove narrazioni*, Apogeo, Milano.

Girlanda, E., (2010), *Il precinema oltre il cinema. Per una nuova storia dei media audiovisivi*, Dino Audino Editore, Roma.

Giroux, H. A., (1998), *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Begin and Carvey-Greenwood Press, Westport, CT.

Goldfarb, B., (2002), *Visual pedagogy: Media cultures in and beyond the classroom*, Duke University Press, Durham.

Goodson, I. F., (1994), *Studying Curriculum: Cases and Methods*, Open University Press, Maidenhead.

- Granese, A., (1993), *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gris, R., (2010), *La pedagogia dei pop corn. Il cinema come strumento formativo*, Edizioni Erickson, Trento.
- Guba, E. G., *The alternative paradigm dialog*, in Guba, E. G., (Ed.), (1990), *The paradigm dialog*, Newbury Park, Sage, Thousand Oaks.
- Gusdorf, G., *Conditions and limits of autobiography*, in Onley, J., (ed.), (1980), *Autobiography: Essays theoretical and critical*, Princeton University Press, Princeton.
- Hacking, I., (1995), *Rewriting the soul: Multiple personality and the sciences of memory*, Princeton University Press, Princeton.
- Hamblin, A. C., (1974), *Evaluation and Control of Training*, Mc Graw-Hill, Maidenhead.
- Hall, S., *Introduction*, in Hall, S., (ed.), (1997), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, Sage, London.
- Hatch, J. A., Wisniewski, R., (eds), (1995), *Life History and Narrative*, Falmer Press, Bristol.
- Hesketh, E. A., Laidlaw, J. M., (2003), *Developing the teacher instinct. 5: Mentoring*, in *Medical Teacher*, 25 (1), pp. 9-12.
- Honoré, B., (1992), *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, L'Harmattan, Parigi.
- Housen, A., (2001), *Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice*, in *Visual Understanding in Education*, New York.
- Husserl, E., (1995), *Esperienza e giudizio*, Bompiani, Milano.
- Hutcheon, L., (2006), *A Theory of Adaptation*, Routledge, New York.
- Iori, V., *Dal corpo-cosa al corpo-progetto*, in Balduzzi, L., (a cura di), (2002), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Iori, V., (2000), *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso dell'agire educativo*, Guerini, Milano.
- Iori, V., Presentazione, in Bruzzone, D., (2012), *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano.

Jenks, C., *The centrality of the eye in Western culture*, in Jenks, C., (ed.), (1995), *Visual culture*, Routledge, London.

Jorio, F., Rizzitelli, D., *Schermi: tradimenti ermeneutici*, in Mancino, E., (a cura di), (2014), *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano.

Josso, C., (1991), *Cheminer vers soi, L'Age d'Homme*, Losanna.

Kaneklin, C., Scaratti, G., *Introduzione*, in Kaneklin, C., Scaratti, G., (1998), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.

Kearney, R., (2002), *On stories*, Routledge, London.

King, G., Krzywinska, T., (2002), *Computer Games / Cinema / Interfaces*, Proceedings of Computer Games and Digital Cultures Conference, ed. Frans Mäyrä, Tampere University Press, Tampere.

Kitchen, J., *Imagining and Re-imagining Our Students and Ourselves: Using Metaphor to Story the Experiences of Teacher Candidates and Teacher Educators*, in Kitchen, J., Parker, D. C., Pushor, D., (Eds.), (2011), *Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley.

Kitchener, K., (1983), *Cognition, Metacognition and Epistemic Cognition*, Human Development, 26.

Knowles, M. S., (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina, Milano.

Knox, A. B., *Foreword*, in Dominicé, P., (2000), *Learning From Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.

Kuhn, T., (1999), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Biblioteca Einaudi.

Lakoff, G., Johnson, M., (1980), *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, Chicago.

Léger, D., Rugira, J-M., *Former et prendre soin dans les métiers d'accompagnement. Pour une pratique de veille au croisement du somatique, du praxéologique*, in Dupuis, P.-A., (a cura di), (2012), *Transverse: éducation et culture. Soins et formation (2)*, pp. 63-81.

Lejeune, P., (1973), *On Autobiography*, University of Minnesota, Minneapolis.

Lester, S., (1999), *An Introduction to Phenomenological Research*, Stan Lester Developments, Tauton.

- Lykes, M., *Creative arts and photography in participatory action research in Guatemala*, in Reason, P., Bradbury, H., (Eds.), (2001), *Handbook of action research: Participatory inquiry and practice*, Sage, Thousand Oaks.
- Leonelli, S., (2003), *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*, CLUEB, Bologna.
- Lévinas, E., Marcel, G., Ricoeur, P., (1999), *Il pensiero dell'altro*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Lévinas, E., Riva, F., (2010), *L'epifania del volto*, Gruppo Editoriale Viator, Milano.
- Lévinas, E., (2010), *Violenza del volto*, Editrice Morcelliana, Brescia.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, Zilber, T., (1998), *Narrative research. Reading, Analysis, and Interpretation*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.
- Lincoln, Y., Guba, E., (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills.
- Lingiardi, V., Madeddu, F., (2002), *I meccanismi di difesa. Teoria, valutazione, clinica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lorenzetti, L. M., Zani, M., (2001), *Estetica ed esistenza: Deleuze, Derrida, Foucault, Weil*, Franco Angeli, Milano.
- Lyons, N., *The Personal Self in a Public Story: The Portfolio Presentation Narrative*, in Lyons, N., Kubler LaBoskey, V., (Eds.), (2002), *Narrative Inquiry in Practice: Advancing the Knowledge of Teaching*, Teachers College Press, New York.
- MacLuhan, M., (1967), *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano.
- Magrì, A., (2009), *Di blob in blob. Analisi di semiotica comparata: cinema, TV e linguaggio del corpo*, Aracne, Ariccia.
- Malavasi, P., *Sequenze filmiche, formazione estetica, progettualità etico-educativa*, in Agosti, A., (a cura di), (2004), *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Malherbe, J.-F., (1997), *La conscience en liberté*, Fides, Parigi.
- Mancino, E., *Cinema, narrazione e costruzione autobiografica*, in Di Giorgi, S., Forti, D., (a cura di), (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano.
- Mancino, E., (2014), *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano.

Mancino, E., (2013), *Il segreto all'opera. Pratiche di riguardo per un'educazione del silenzio*, Mimesis, Milano.

Mancino, E., *Narrare con altri linguaggi*, in Demetrio, D., (a cura di), (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.

Mancino, E., (2006), *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Guerini Scientifica, Milano.

Mancino, E., *Quando il racconto è ottuso*, in Demetrio, D. (a cura di), (2004), *Adulità. Vol. 19: tecniche narrative*, Guerini e Associati, Milano.

Mancino, E. (2009), *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis Edizioni, Milano.

Mancino, E., Zapelli, M. G., (2011), *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano.

Mantegazza, R., (2002), *Unica rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Ghibli, Milano.

Mantovani, S., (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano.

Marletta, L., *Il tirocinio e la tutorship come luogo di connessioni*, in Castellucci, A., Saiani, L., Sarchielli, G., Marletta, L., (a cura di), (1997), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano.

Massa, R., (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.

Massa, R., (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Edizioni Unicopli, Milano.

Massa, R., (1996), *I miei mentori*, in Mottana, P., (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna.

Massa, R., (a cura di), (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.

Massa, R., (a cura di), (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano.

Massa, R., (a cura di), (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze.

- Massa, R., *Presentazione*, in Mottana, P., (2000), *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano.
- Massa, R., (a cura di), (1989) *Problemi e teorie dell'educazione. Il punto di vista pedagogico*, EIT, Teramo.
- Massa, R., (a cura di), (1991), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano.
- Massa, R., Cerioli, (a cura di), (1999), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano.
- Mead, M., (1964), *Continuities in Cultural Evolution*, Transaction Publishers, Piscataway.
- Merleau-Ponty, M., (1965), *La fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano, (prima edizione 1945).
- McAdams, D. P., West, S. G., (1997), *Introduction: Personality psychology and the case study*, in *Journal of Personality*, 65, pp. 757-783.
- McKee, R., (1997), *Story. Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting*, Harper-Collins Publishers, Inc., New York.
- McNiff, J., *My Story is My Living Educational Theory*, in Clandinin, D. J., (ed.), (2007), *Handbook of Narrative Inquiry*, Sage, Thousand Oaks.
- Merriam, S. B., Brockett, R., (1997), *The profession and Practice of Adult Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Merrill, B., West, L., (2010), *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano.
- Mezirow, J., (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mezirow, J., (2000), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Montessori, M., (1999), *La mente del bambino. La mente assorbente*, Garzanti, Milano, 1999.
- Morin, E., (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin, E., *Auto-eco-conoscenza*, in Ceruti, M., Petra, L., (a cura di), (1990), *Che cos'è la conoscenza?*, Sagittari Laterza, Roma-Bari.
- Morin, E., (1988), *Il pensiero ecologico*, Hopefulmonster editore, Torino.



- Morin, E., (1989), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- Mortari, L., (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari, L., (2009), *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mortari, L., (2010), *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, Education Sciences & Society, Vol. 1, n. 1, pp. 143-156.
- Mortari, L., (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari, L., (2009), *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, Studi sulla Formazione, vol. 1/2, Firenze University Press, pp. 32-46.
- Mortari, L., (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci Editore, Roma.
- Moscato, T., (1996), *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Mottana, P., (1998), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma.
- Mottana, P., (a cura di), (1996), *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna.
- Mottana, P., *La 'clinica della formazione' come cura della nuova formazione (aziendale)*, in Demetrio, D., (a cura di), (2002), *Adulthood. Vol. 16: formazione e lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- Mottana, P., *Le immagini (cinematografiche) che trasformano*, in Di Giorgi, S., Forti, D., (a cura di), (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano.
- Mottana, P., *Tracce di operatività dello sguardo*, in Agosti, A., (a cura di), (2004), *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Mullen, C. A., *Carousel: A metaphor for spinning inquiry in prison and education*, in Diamond, C. T. P., Mullen, C. A., (eds.), (1999), *The postmodern educator: Arts-based inquiries in teacher development*, Peter Lang, New York.
- Munari, B., (2012), *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Laterza, Roma-Bari, (Prima edizione 1977).
- Nannicini, A., *Narrazione, formazione e letteratura*, in Kaneklin, C., Scaratti, G., (1998), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.

- Natoli, S., (2006), *Guida alla formazione del carattere*, Ed. Morcelliana, Brescia.
- Norris, J., *Collage*, in L. M. Given (ed.), (2008), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, vol. 1, Sage, Thousand Oaks.
- Norris, J., Sawyer, R. D., *Toward a Dialogic Methodology*, in Norris, J., Sawyer, R. D., Lund, D., (eds.), (2012), *Duoethnography. Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*, Left Coast Press, Walnut Creek.
- Norris, J., Sawyer, R. D., Lund, D., (eds.), (2012), *Duoethnography: dialogic methods for social, health, and educational research*, Left Coast Press, Walnut Creek.
- Orsenigo, J., *Intenzionalità, progetto e dispositivi pedagogici. Disporre dei dispositivi o essere disposti da essi?*, in Cappa, F., (a cura di), (2007), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Palma, M., (a cura di), (2009), *L'educazione come dispositivo. Dispensa del Corso di Pedagogia Generale, Prof.ssa Anna Rezzara*, Pgreco, Milano.
- Palmieri, C., *Aver cura dell'esistenza tra educazione e narrazione*, in Castiglioni, M., (a cura di), (2014), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano.
- Peattie, L., (2001), *Theorizing planning: some comments on Flyvbjerg's Rationality and power*, in *International Planning Studies*, 6(3), pp. 257-262.
- Perillo, P., (2012), *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli.
- Pezzella, M., (1996), *Estetica del cinema*, Il Mulino, Bologna.
- Pinker, S., (2006), *Tabula rasa. Perché non è vero che gli uomini nascono tutti uguali*, Mondadori, Milano.
- Pinnegar, S., Daynes, J. G., *Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative*, in Clandinin, D. J., (ed.), (2007), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Sage, Thousand Oaks.
- Polkinghorne, D. E., (1988), *Narrative knowing and the human sciences*, State University of New York Press, New York.
- Poggio, B., (2004), *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- Pomi, M., *La cifra e il segno. Note su di una pedagogia fenomenologica della valutazione scolastica*, in Bertolini, P., (a cura di), (2004), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze.

- Prosser, J., Burke, C., *Image-based research*, in Knowles, J. G., Cole, A. L., (eds.), (2008), *Handbook of the art in qualitative research*, Sage, Thousand Oaks.
- Ragin, C. C., “*Casing*” and the process of social inquiry, in Ragin, C. C., Becker, H. S., (eds.), (1992), *What is a case? Exploring the foundation of social inquiry*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rainey, L., (1998), *Taking dictation: Collage, poetics, pathology, and politics*, *Modernism/modernity*, 5(2), pp. 123-53.
- Richardson, L., *Narrative and sociology*, in Van Maanen, J., (Ed.), (2005), *Representation in ethnography*, Sage, Thousand Oaks.
- Richardson, L., (1994), *Writing. A Method of Inquiry*, in Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., (eds.), *Handbook of Qualitative Inquiry, 1st Edition*, Sage, Thousand Oaks.
- Ricoeur, P., (1981), *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Jaka Book, Milano.
- Ricoeur, P., (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ricoeur, P., (1986-87-88), *Tempo e racconto*, 3 voll., Jaka Book, Milano.
- Riva, M. G., *Esperienze di turismo: il senso delle cose*, in Massa, R., (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze.
- Riva, M. G., *La “clinica della formazione” per la formazione dei formatori*, in Bellamio, D., (a cura di), (2004), *Adultità. Vol. 20: metodi per la formazione*, Guerini e associati, Milano.
- Riva, M. G., (2000), *Studio ‘clinico’ sulla formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Robison, T., *The art of drawing theory: A teacher’s personal and professional sense making*, in Johnson, K. E., Golomek, P. R., (Eds.), (2002), *Teachers’ Narrative Inquiry as Professional Development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rogers, C., (1983), *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze.
- Rorty, R., (1986), *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano.
- Rose, G., (2001), *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, Sage, London.
- Rose, G., (2012), *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, Third Edition, Sage, London.

Rose, S., *Linee di vita*, in Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M., (a cura di), (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.

Rosiek, J. L., *Beyond the Autoethnography versus Ironist Debates. Using Charles Sanders Peirce and Cronel West to Envision an Alternative Inquiry Practice*, in Denzin, N. K., Giardina, M. D., (eds.), (2013), *Global Dimensions of Qualitative Inquiry*, Left Coast Press, Walnut Creek.

Rouse, J., (1990), *The narrative reconstruction of science*, in *Inquiry* 33(2), pp. 179-196.

Roussos, M., Johnson, A. E., Leigh, J., Vasilakis, C. A., Barnes, C. R., Moher, T. G., (1997), *NICE: Combining Costructionism, Narrative, and Collaboration in a Virtual Learning Environment*, in *Computer Graphics*, Vol. 31, n. 3, Agosto, pp. 62-3, ACM SIGGRAPH.

Sacks, O., (1985), *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*, Summit Books, New York.

Sarracino, V., Iavarone M. L., (2004), *Le parole chiave della formazione*, Tecnodid, Napoli.

Sawyer, R. D., Norris, J., *Duoethnography. Understanding Qualitative Research*, Oxford University Press, New York.

Scandella, O., *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, in Bellamio, D., (a cura di), (2004), *Adultità. Vol. 20: metodi per la formazione*, Guerini e associati, Milano.

Scaratti, G., *Il lavoro socio-educativo in una prospettiva narrativa: relazione e anticipazione di senso*, Relazione al corso di formazione teorica e pratica per operatori, Rimini, 2 dicembre, 1995.

Schenetti, M., (2006), *Progetto*, in Bertolini, P., (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento.

Schön, D., (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.

Scurti, G., (2008), *Visibilità e riconoscimento. Ipotesi per una teoria sociale dei media*, Liguori, Napoli.

Sexton, T. L., *Constructivist thinking within the history of ideas. The challenge of a new paradigm*, in Sexton, T. L., Griffin, B. L., (Eds.), (1997), *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training*, Teachers College Press, New York.

Sherman, J., (1993), *Once upon a Galaxy (American Storytelling)*, August House, Little Rock.

Shulman, L., *Teaching Portfolios: A Theoretical activity*, in Lyons, L., (Ed.), (1988), *With Portfolio in hand: Validating the new teacher Professionalism*, Teachers College Press, New York.

- Shweder, R., Bourne, E., *Does the concept of the person vary cross-culturally?*, in Shweder, R., LeVine, R., (eds.), (1984), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Siegesmund, R., *Visual Research*, in Given, L. M., (ed.), (2008), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, vol. 1, Sage, Thousand Oaks.
- Smith, S., Watson, J., (2010), *Reading autobiography. A guide for interpreting life narratives (second edition)*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Smith, S., Willms, G., Johnson, N., (1997), *Nurtured by Knowledge: Learning to Do Participatory Action-Research*, International Development Research Centre, Ottawa.
- Smorti, A., (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze.
- Smorti, A., (a cura di), (2007), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti Editore, Firenze.
- Smorti, A., (2007), *Narrazioni: cultura, memorie, formazione del sé*, Giunti Editore, Firenze.
- Smorti, A., *Sé e narrazione*, in Smorti, A., (a cura di), (2007), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti Editore, Firenze.
- Snape, D., Spencer, L., *The foundations of qualitative research*, in Ritchie, J., Lewis, J., (Eds.), (2003), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, Sage, London, 2003.
- Taddeo, G., Testaceni, G., *Story-Lab. Narrazione, partecipazione ed etica nella didattica 2.0*, in Di Giorgi, S., Forti, D., (a cura di), (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano.
- Talbot, M., (2004), *Tutto è uno. L'ipotesi della scienza olografica*, Apogeo, Milano.
- Taleb, N. N., (2007), *The black swan: The impact of the highly improbable 2nd ed.*, Penguin, Londra e New York.
- Tarozzi, M. (2001), *Pedagogia generale*, Guerini Editore, Milano.
- Tedeschi, F., *Narrare per immagini*, in Demetrio, D., (a cura di), (2004), *Adulità. Vol. 19: tecniche narrative*, Guerini e Associati, Milano.

Tramma, S., (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma.

Varchetta, G., *Metodi per una formazione generativa: qualche premessa*, in Bellamio, D., (a cura di), (2004), *Adulità. Vol. 20: metodi per la formazione*, Guerini e associati, Milano.

Varchetta, G., *Pensare, apprendere al cinema*, in Di Giorgi, S., Forti, D., (a cura di), (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e metodo*, Franco Angeli, Milano.

Van Teeseling, P., *Which is the difference between Crossmediality and Multimediality?* – Quora, in [www.quora.com/New-Media/Which-is-the-difference-between-Crossmediality-and-Multimediality](http://www.quora.com/New-Media/Which-is-the-difference-between-Crossmediality-and-Multimediality).

Vereni, P., (2008), *Identità catodiche. Rappresentazioni mediatiche di appartenenze collettive*, Meltemi Editore, Roma.

Visalbhenghi, A., *Conoscere per educare*, in Gatti, R., Gherardi, V., (a cura di), (1998), *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, Carocci, Roma.

Von Foerster, H., (1981), *Observing Systems*, Intersystems, Seaside.

Walker, D., *Writing and Reflection*, in Boud, D., Keog, R., Walker, D., (eds.), (1985), *Reflection: Turning Experience Into Learning*, Kogan Page, Philadelphia.

Walker, S., (2005), *Artmaking in an age of visual culture: Vision and Visuality*, in *Visual Art Research*, 59, pp. 23-37.

Webster, L., Mertova, P., (2007), *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*, Routledge, New York.

Wells, K., (2011), *Narrative Inquiry*, Oxford University Press, New York.

West L., Formenti, L., Horsdal, M., (eds.), (2014), *Embodied Narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*, University Press of Southern Denmark, Odense.

Willig, C., (2001), *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*, Open University Press, Buckingham.

White, S., *Auto-ethnography as reflexive inquiry: The research act as self-surveillance*, in Gould, N., Shaw, I., (eds.), (2001), *Qualitative research in social work*, Sage, London.

Yanow, D., Schwartz-Shea, P., (2006), *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn*, M. E. Sharpe, Armonk.

Zambrano, M., (1997), *La confessione come genere letterario*, Mondadori, Milano.

Zannini, L., *Formare i professionisti della cura alle competenze narrative*, in Castiglioni, M., (a cura di), (2014), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano.

Zannini, L., (2005), *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano.

Zannini, L., (2008), *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Raffaello Cortina, Milano.

Zuffrano, C. N., *Dis-lessico familiare*, in Mancino, E., (a cura di), (2014), *Farsi tramite. Tracce ed intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano.

Zuffrano, C. N., Landonio, S., *Intrecci invisibili: i legami nascosti di amore e famiglia*, in Mancino, E., (a cura di), (2014), *Farsi tramite. Tracce ed intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Milano.

## FILMOGRAFIA

Astley, N., Baker, M., (2004) *Peppa Pig*, (*id.*), Astley Baker Davies Ltd., Regno Unito.

Bancroft, T., Cook, B., (1998), *Mulan*, (*id.*), Walt Disney Pictures, Stati Uniti d'America.

Bateson, N., (2013), *An ecology of mind. A Daughter's Portrait of Gregory Bateson*, The Impact Media Group, Santa Cruz.

Bergman, I., (1978), *Sinfonia d'autunno*, (tit. or. *Höstsonaten*), Filmedis, Personafilm, Incorporated Television Company (ITC), Suede Film, Francia, Germania, Svezia.

Bird, B., (2007), *Ratatouille*, (*id.*), Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios, Stati Uniti d'America.

Branagh, K., (1996), *Hamlet*, (*id.*), Castle Rock Entertainment, Regno Unito, Stati Uniti d'America.

Burton, T., (2005), *La sposa cadavere*, (tit. or. *The Corpse Bride*), Tim Burton Productions, Laika Entertainment, Patalex Productions, Will Vinton Studios, Warner Bros, Stati Uniti d'America, Regno Unito.

Campiotti, G., (2013), *Bianca come il latte, rossa come il sangue*, Lux Vide in collaborazione con Rai Cinema, Italia.

Chelsom, P., (2001), *Serendipity – Quando l'amore è magia*, (tit. or. *Serendipity*), Miramax, Stati Uniti d'America.

- Cugno, G. P., (2006), *Salvatore – questa è la vita*, Buena Vista International, Italia.
- D’Alò, E., (1998), *La gabbianella e il gatto*, Lanterna Magica, Italia.
- Dayton, J., Faris, V., (2006), *Little Miss Sunshine*, (*id.*), Big Beach Films, Bona Fide Productions, Deep River Productions, Third Gear Productions, Stati Uniti d’America.
- Fincher, D., (1999), *Fight Club*, (*id.*), 20th Century Fox, Stati Uniti d’America.
- Fincher, D., (2008), *Il curioso caso di Benjamin Button*, (tit. or. *The curious case of Benjamin Button*), Warner Bros, Paramount Pictures, Stati Uniti d’America.
- Geronimi, C., Luske, H., Jackson, W., (1951), *Alice nel Paese delle Meraviglie*, (tit. or. *Alice in Wonderland*), Walt Disney Productions, Stati Uniti d’America.
- Gondry, M., (2004), *Se mi lasci ti cancello*, (tit. or. *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*), Anonymous Content, This is That, Stati Uniti d’America.
- Howard, H., (2005), *Cinderella Man – Una ragione per lottare*, (tit. or. *Cinderella Man*), Imagine Entertainment, Miramax Films, Parkway Productions, Stati Uniti d’America.
- Howard, H., (2013), *Rush*, (*id.*), Working Title Films, Imagine Entertainment, Exclusive Media, Revolution Films, Relativity Media, Cross Creek Pictures, Germania, Regno Unito.
- Hooper, T., (2010), *Il discorso del re*, (tit. or. *The King’s Speech*), UK Film Council, See-Saw Films, Bedlam Productions, Regno Unito, Australia.
- Jackson, P., (2003), *Il signore degli anelli – Il ritorno del re*, (tit. or. *The Lord of the Rings – The Return of the King*), New Line Cinema, WingNut Films, The Saul Zaentz Company, Nuova Zelanda, Stati Uniti d’America.
- King, M. P., (2010), *Sex and the City 2*, (*id.*), Village Roadshow Pictures, HBO, New Line Cinema, Stati Uniti d’America.
- Kubrick, S., (1987), *Full Metal Jacket*, (*id.*), Natant, Harrier Films, Stati Uniti d’America, Regno Unito.
- Ligabue, L., (1998), *Radiofreccia*, Domenico Procacci, Fandango, Italia.
- Lima, K., Buck, C., (1999), *Tarzan*, (*id.*), Walt Disney Pictures, Walt Disney Feature Animation, Stati Uniti d’America.
- Maguire, S., (2001), *Il diario di Bridget Jones*, (tit. or. *Bridget Jones’s Diary*), Regno Unito, Stati Uniti d’America, Francia.



Meyjes, M., (2007), *Martian Child – Un bambino da amare*, (tit. or. *Martian Child*), New Line Cinema, Stati Uniti d’America.

Mieli, V., (2009), *Dieci inverni*, Centro Sperimentale di Cinematografia Production, Rai Cinema, United Film Company, Italia, Russia.

Muccino, G., (2006), *La ricerca della felicità*, (tit. or. *The pursuit of happiness*), Columbia Pictures, Stati Uniti d’America.

Nolan, Ch., (2005), *Batman begins*, (*id.*), DC Entertainment, Legendary Pictures, Warner Bros., Stati Uniti d’America.

Parker, O., (2002), *L’importanza di chiamarsi Ernest*, (tit. or. *The Importance of Being Earnest*), Miramax Films, Ealing Studios, Francia, Regno Unito, Stati Uniti d’America.

Peyo e Studio Peyo, (1981), *I Puffi*, (tit. or. *The Smurfs*) Hanna-Barbera Productions, Stati Uniti d’America.

Polanski, R., (2011), *Carnage*, (*id.*), SBS Productions, Constantin Film Produktion, SPI Poland, Francia, Germania, Polonia, Spagna.

Reitherman, W., (1967), *Il libro della giungla*, (tit. or. *The Jungle Book*), Walt Disney Productions, Stati Uniti d’America.

Reitherman, W., (1963), *La spada nella roccia*, (tit. or. *The Sword in the Stone*), Walt Disney Productions, Stati Uniti d’America.

Reitman, J., (2007), *Juno*, (*id.*), Fox Searchlight Pictures, Stati Uniti d’America.

Scanlon, D., (2013), *Monsters University*, (*id.*), Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures, Stati Uniti d’America.

Scott, R., (1982), *Blade Runner*, (*id.*), Warner Bros., Stati Uniti d’America.

Shadyac, T., (2008), *Patch Adams*, (*id.*), Universal Pictures, Stati Uniti d’America.

Shankman, A., (2002), *I passi dell’amore*, (tit. or. *A walk to remember*), Gaylord Films, Di Novi Pictures, Pandora Cinema, Stati Uniti d’America.

Sharpsteen, B., Luske, H., (1940), *Pinocchio*, (*id.*), Walt Disney Productions, Stati Uniti d’America.

Shyamalan, M., N., (1999), *Il sesto senso*, (tit. or. *The sixth sense*), Buena Vista Pictures, Stati Uniti d’America.

Sorrentino, P., (2011), *This must be the place*, (*id.*), Medusa Film, Indigo Film, Lucky Red, ARP Selection, Element Pictures, Italia, Francia, Irlanda.

Spielberg, S., (1989), *Indiana Jones e l'ultima crociata*, (tit. or. *Indiana Jones and the Last Crusade*), Paramount Pictures, Stati Uniti d'America.

Susser, S., (2010), *Hesher è stato qui*, (tit. or. *Hesher*), The Last Picture Company, Catchplay, Corner Store Entertainment, New Market Films, Stati Uniti d'America.

Takahata, I., (1988), *Una tomba per le lucciole*, (tit. or. *Hotaru no haka*), Studio Ghibli, Giappone.

Van Sant, G., (1997), *Will Hunting – Genio ribelle*, (tit. or. *Good Will Hunting*), A Band Apart, Lawrence Bender Productions, Stati Uniti d'America.

Veronesi, G., (2007), *Manuale d'amore 2 (capitoli successivi)*, Filmauro, Italia.

Wachowski, A., Wachowski, L., (1999), *Matrix*, (tit. or. *The Matrix*), Warner Bros., Stati Uniti d'America.

Wachowski, A., Wachowski, L., (2003), *Matrix Reloaded*, (tit. or. *The Matrix Reloaded*), Warner Bros., Village Roadshow Pictures, Silver Pictures, NPV Entertainment, Stati Uniti d'America.

Wain, D., (2008), *Role Models*, (*id.*), Universal Pictures, Stati Uniti d'America.

Zemeckis, R., (1994), *Forrest Gump*, (*id.*), Paramount Pictures, Stati Uniti d'America.

## MEDIAGRAFIA

Beck, (2004), *Everybody's got to learn sometime, Eternal sunshine of the spotless mind OST*, Focus Features, Stati Uniti d'America.

Civico di Trento, M., *Strade e pensieri per domani*, Route nazionale Comunità Capi 1997, Piani di Verteglia, Avellino – Irpinia.

Ghezzi, E., *Festival della Milaneseiana*, 10 luglio 2014.

James, R., Miller, A., (1981), *Super Freak, Gordy*, Stati Uniti d'America.

Jovanotti, (2007), *Fango, Safari*, Universal, Italia.

Jovanotti, (2011), *Il più grande spettacolo dopo il Big Bang, Ora*, Universal, Italia.

Jovanotti, (2005), *Mi fido di te, Buon sangue*, Universal, Italia.

Karen O, Jonze, S., (2014), *The moon song*, WaterMusic Tower, Stati Uniti d'America.

The Chemical Brothers, (1999), *Hey boy, hey girl, Surrender*, The Chemical Brothers, Regno Unito.

## SITOGRAFIA

<http://www.centrostudiriccardomassa.it/index.php/riccardo-massa>

<http://deltadelpo1.altervista.org/Intervento%20-%20Anna%20Perale.htm>

[http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/S/sintassi.shtml](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/S/sintassi.shtml)

<http://www.dizionario-latino.com>

<http://www.etimo.it>

<http://www.grecoantico.com>

Siciliano, A., (scaricato il 5 aprile 2015), *BLOB. L'emorragia dell'immaginario*, <http://www.psychiatryonline.it/sites/default/files/Risorse/Siciliano.pdf>

<http://it.scoutwiki.org>

<https://www.teknia.com>

Thiery, A., *Schegge e strisce, blob e show. La percezione televisiva dei giorni*, [www.antoniothiery.it/riforma1.htm](http://www.antoniothiery.it/riforma1.htm).

<http://www.treccani.it>

<http://unimib.it>

[http://it.wikipedia.org/wiki/Terminologia\\_scout](http://it.wikipedia.org/wiki/Terminologia_scout)



## **APPENDICI**

## **Proposta formativa – laboratorio di narrazione (a.a. 2012-13)**

Si propone un'occasione di formazione rivolta a tutti coloro che fossero interessati ad approfondire metodologie di ricerca bibliografica, di scrittura di un elaborato di tesi e di costruzione di una ricerca di gruppo.

Tale proposta nasce dalla richiesta sempre crescente del mercato del lavoro di professionisti consapevoli e capaci di riflessione e flessibilità e dalla rilevazione di un bisogno, che sempre più studenti segnalano, di imparare nei tre anni:

- a elaborare collegamenti tra teoria e prassi;
- a tradurre gli apprendimenti teorici in proposte operative;
- a formalizzare un progetto di ricerca;
- ad acquisire competenze di relazione, di collaborazione, di leadership e di autonomizzazione dello studio e del lavoro;
- a costruire e ricostruire attraverso una metodologia narrativa il proprio percorso di ricerca e formazione;
- a intraprendere un percorso di introspezione e riflessione condivisa che valorizzi le proprie esperienze di formazione.

Intrecciate ad alcune lezioni di tipo metodologico (tenute dalla dott.ssa Mancino) nelle quali verrà dato supporto, assistenza e informazioni in merito alla ricerca bibliografica e in relazione alla scrittura specifica per la stesura della tesi di laurea, si propone la presentazione di diversi strumenti di narrazione ed elaborazione (per la creazione di documenti condivisi, per la costruzione di mappe concettuali – FreeMind -, strumenti di montaggio e creazione di blob) attraverso i quali giungere alla produzione di una personale rappresentazione e narrazione del concetto di educazione.

La proposta si articola in circa 6 incontri, con cadenza quindicinale (in giorni da concordare con i partecipanti), durante i quali ci incammineremo in un percorso di visione e riflessione sul tema dell'educazione che, attraverso mappe, trame, racconti, immagini - anche in movimento - ci porterà alla creazione di un testo audiovisivo che sarà testimonianza e traduzione del processo di costruzione di significati intorno al tema "educazione".

Il percorso consentirà, oltre all'acquisizione di nuovi strumenti di lavoro e di ricerca, di poter essere accompagnati ad eventuali elaborazioni e stesure di tesi di laurea.

Il percorso si offrirà come attività formativa valevole per il tirocinio.

Verrà inoltre rilasciato a tutti un attestato di partecipazione.

Per segnalare la vostra adesione e per chiarimenti e informazioni a proposito di questa proposta, scrivete alla dott.ssa Federica Jorio ([f.jorio@campus.unimib.it](mailto:f.jorio@campus.unimib.it)).

## **“Di narrazione in narrazione”**

### **Un laboratorio di ri-composizione di biografie formative con futuri educatori (a.a. 2013-14)**

Con questa proposta si vuole offrire un'esperienza formativa laboratoriale rivolta a tutti coloro che fossero interessati ad approfondire alcune metodologie narrative di ricerca e formazione. Tale offerta potrà contribuire all'acquisizione di conoscenze e competenze utili alla scrittura di un elaborato di tesi e di costruzione di una ricerca individuale e/o di gruppo.

La proposta nasce dalla necessità sempre crescente di professionisti (dell'educazione e non solo) consapevoli e capaci di riflessione e flessibilità e dalla rilevazione di un bisogno, che sempre più studenti segnalano, di imparare nei tre anni:

- a elaborare collegamenti tra teoria e prassi;
- a tradurre gli apprendimenti teorici in proposte operative;
- a formalizzare un progetto di ricerca;
- ad acquisire competenze di relazione, di collaborazione, di leadership e di autonomizzazione dello studio e del lavoro;
- a costruire e ricostruire attraverso una metodologia narrativa il proprio percorso di ricerca e formazione;
- a intraprendere un percorso di introspezione e riflessione condivisa che valorizzi le proprie esperienze di formazione.
- a creare uno spazio di sospensione dalle normali attività di formazione, per rivolgere l'attenzione e lo sguardo verso la propria (esperienza di) formazione, per farne oggetto di conoscenza e medium di apertura verso nuovi orizzonti di formazione e auto-formazione.

Il laboratorio consisterà in un percorso che fa dell'interazione e della partecipazione attiva i suoi elementi fondanti; così tutti i partecipanti potranno avvicinarsi al concetto di formazione (e autoformazione) per renderlo oggetto di narrazione personale e condivisa.

In questo percorso, infatti, verranno presentati diversi strumenti di costruzione di narrazioni multimediali (per la creazione di documenti condivisi, di mappe mentali e concettuali anche digitali, strumenti di montaggio e creazione di blob) attraverso i quali sarà possibile produrre le proprie rappresentazioni e narrazioni del concetto di formazione.

La proposta si articola in circa 6 incontri, con cadenza quindicinale (in giorni da concordare e riconcordabili con i partecipanti), durante i quali renderemo la formazione il nostro oggetto di visione e riflessione, attraverso mappe, trame, racconti, immagini - anche in movimento - e creeremo un testo cross-mediale (testuale, per immagini, analogico, digitale, audiovisivo) - un portfolio - che sarà testimonianza e traduzione del processo di costruzione di significati intorno al tema, appunto, della “formazione”.

Il percorso consentirà, oltre all'acquisizione di strumenti di lavoro e di ricerca, di essere accompagnati ad eventuali elaborazioni e stesure di tesi di laurea.

L'intera esperienza e i materiali in essa creati potranno essere utilizzati anche per costruire, integrare, ampliare il lavoro di tesi.

Il percorso si offrirà come attività formativa valevole per il tirocinio.

Verrà inoltre rilasciato a tutti un attestato di partecipazione.

Per segnalare la vostra adesione e per chiarimenti e informazioni a proposito di questa proposta, scrivete alla dott.ssa Federica Jorio ([f.jorio@campus.unimib.it](mailto:f.jorio@campus.unimib.it)).



## **Immagini della formazione**

Di seguito, il link al file presentato durante entrambe le edizioni laboratoriali contenente le rappresentazioni in formato iconico tra cui i partecipanti avrebbero potuto selezionare le proprie immagini della formazione.

<https://www.dropbox.com/sh/h0mvoydtepa6zxd/AAAtJNIw1XvSsFIqij911Fj3a?dl=0>

## Scheda a supporto dell'analisi del materiale del portfolio

### PUNTO A.

Analisi della mappa individuale (secondo incontro)

Analisi della mappa di gruppo (terzo-quinto incontro)

Attraversiamo quattro stanze che indagano quattro aspetti costitutivi dell'esperienza laboratoriale e della sua analisi:

1. La stanza della referenzialità
2. La stanza cognitiva
3. La stanza degli affetti
4. La stanza pedagogica

Si tratta di analizzare secondo le indicazioni del PUNTO A attraversando le quattro stanze, guidati dalle domande, dagli spunti inseriti di seguito.

#### 1. STANZA DELLA REFERENZIALITA'

Costruire una narrazione, orale o scritta, o per parole-chiave, facendo riferimento anche agli appunti del diario personale, relativa alle immagini della formazione scelte durante il primo incontro, delle mappe individuali e della mappa di gruppo.

Le immagini scelte e le mappe create sono l'innescò per avviare l'analisi.

In particolare, per questa stanza, il focus va posto sul contesto a cui rinvia, allude, ogni narrazione prodotta; quali elementi fanno da sfondo e quali stanno in primo piano; quali immagini, parole vengono usate per raccontare l'oggetto, che in tutte le analisi è l'esperienza di formazione.

L'analisi va indirizzata al proprio stile narrativo, allo scenario raccontato, ai personaggi, agli intrecci narrativi, agli avvenimenti, al/ai titolo/i dato/i alle immagini scelte e alle mappe.

Va considerata la dimensione concreta, materiale della/e vicenda/e narrata/e o rappresentata/e.

#### 2. STANZA COGNITIVA

Dare una categorizzazione alla rappresentazione della formazione (dalle immagini e dalle mappe).

Rintracciare il modello di comprensione che guida il racconto e la rappresentazione dell'esperienza formativa (della formazione e nella formazione).

Significa chiedersi quali percezioni, prospettive, punti di vista, giudizi, pregiudizi, preconcezioni, stereotipi, attribuzioni di significato, metafore sono state usate e sono rintracciabili nei diversi materiali; quali sistemi di valore e di valutazione sono impliciti nelle narrazioni e rappresentazioni della formazione? Quali schemi di pensiero, quali idee e/o ideologie è possibile vedere nei materiali?

#### 3. STANZA DEGLI AFFETTI

Interpretazione della dinamica affettiva narrata o rappresentata nei materiali del proprio portfolio, anche se come per le altre stanze, non immediatamente visibile, ma latente. Rintracciare il codice affettivo con cui viene letto il materiale e il codice affettivo rintracciabile nelle produzioni.

Si tratta di riflettere sulle dimensioni affettive che si rilevano nella relazione con gli altri significativi.

Si tratta di analizzare e provare a rintracciare le dimensioni di seduzione, confusione, distruzione, costruzione, fatica, delusione, piacere, imitazione, proiezione, identificazione, desiderio di formazione per sé, per gli altri; le storie di difficoltà emotiva relative alle esperienze formative. Pensieri, associazioni, emozioni, sentimenti, legati a tali esperienze.

#### 4. STANZA PEDAGOGICA

Individuare ciò che soggiace di eminentemente pedagogico: sotto le esperienze indicate come formative. Si fa scoperta della/e struttura/e soggiacente/i.

Indicare le specifiche metodologie, procedure, istanze, materiali e simboliche, che sono formative-educative e che sono presenti e rinvenibili nelle esperienze formative raccontate attraverso i portfolii.

La domanda che ci si può porre per trovare delle risposte è: sulla base di quali assunti ed elementi si indica come formativa la situazione narrata o gli elementi rappresentati/costruiti?

Per elementi si possono intendere: lo spazio, il tempo, la disposizione simbolica, corporea, materiale, rituale, prescrittiva, valoriale, decisionale; quali dimensioni prassiche, pragmatiche sono rintracciabili? Quale strutturazione gruppale, relazionale, è rintracciabile? Quali motivazioni, intenzionalità sono implicate?

Tutti gli elementi indicati possono aiutare a dire se e come in una data narrazione/rappresentazione vi sia un dispositivo pedagogico in azione. Tali elementi possono fornire un quadro personale che indica per sé l'idea e la rappresentazione e la strutturazione della situazione formativa analizzata nei materiali contenuti nei portfolii: qual è questo quadro?

<b>REFERENZIALITA'</b>	<b>COGNITIVA</b>
Analisi delle immagini della formazione Analisi della mappa individuale Analisi della mappa collettiva	Analisi delle immagini della formazione Analisi della mappa individuale Analisi della mappa collettiva
<b>AFFETTI</b>	<b>PEDAGOGICA</b>
Analisi delle immagini della formazione Analisi della mappa individuale Analisi della mappa collettiva	Analisi delle immagini della formazione Analisi della mappa individuale Analisi della mappa collettiva

<p>STANZA DELLA REFERENZIALITA' – VISIBILE E MANIFESTO COSA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• RACCONTO, NARRAZIONE, TRAMA</li> <li>• CONTESTO/I, SPAZIO/I, AMBIENTE</li> <li>• TEMPO/I, RITI</li> </ul> <p>METAFORE, SEGNI, SIMBOLI, IMMAGINI</p> <p>COME?</p>	<p>STANZA COGNITIVA – VISIBILE E MANIFESTO COSA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• IDEE, RAPPRESENTAZIONI, CONCETTI</li> <li>• GIUDIZI, PREGIUDIZI, STEREOTIPI, VISIONI DEL MONDO</li> <li>• CREDENZE, CONVINZIONI, VALORI</li> </ul> <p>METAFORE, SEGNI, SIMBOLI, IMMAGINI</p> <p>COME?</p>
<p>STANZA DEGLI AFFETTI – VISIBILE E MANIFESTO COSA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• RELAZIONI</li> <li>• INCONTRI</li> <li>• DESIDERI</li> <li>• EMOZIONI POSITIVE, NEGATIVE</li> <li>• CORPI, GESTI</li> <li>• DINAMICHE (AFFETTIVE, AGGRESSIVE, IDENTIFICAZIONI, IMMEDESIMAZIONI, ECC.)</li> <li>• RUOLI, POSTURE</li> </ul> <p>METAFORE, SEGNI, SIMBOLI, IMMAGINI</p> <p>COME?</p>	<p>STANZA PEDAGOGICA – VISIBILE E MANIFESTO COSA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MOSSE, STRATEGIE</li> <li>• MATERIALI</li> <li>• MEDIATORI (FISICI, SIMBOLICI)</li> <li>• ESPEDIENTI</li> <li>• MODELLI</li> <li>• PROGETTI, DISPOSITIVI IN ATTO</li> </ul> <p>METAFORE, SEGNI, SIMBOLI, IMMAGINI</p> <p>COME?</p>

## **Analisi del blob**

1. Prova a dare un titolo/etichetta/parole-chiave per questo blob.
2. Quali temi/concetti/emozioni ecc. vedi raccontati in questo blob?
3. Quali scene, passaggi narrativi e quali metafore rappresentano i temi di cui al punto 2?
4. Quali elementi ti fanno associare i temi del punto 2 con quelli del punto 3?  
Perché credi che tale associazione sia stata rappresentata proprio in quel modo (indica quale modo)?

## **A proposito del laboratorio “DI narrazione in narrazione”: questionario di valutazione**

1. Quali aspettative avevi rispetto alla partecipazione a questa proposta?
2. Quali corrispondenze e differenze hai riscontrato nel procedere nell'esperienze? Quali scarti rilevati, se ci sono, tra le tue aspettative e quello che è accaduto?
3. Quali esiti ti aspettavi? Quali esiti riconosci?
4. Cosa non è accaduto e avresti voluto che accadesse?
5. Cosa è accaduto e non avresti voluto che accadesse?
6. Riconosci un contributo formativo per questa esperienza?  
Riferendoti all'esperienza concreta, prova a dire se, come e perché.  
Hai imparato qualcosa in questo laboratorio? (teorico, strumentale, concettuale, riflessivo...)
7. Indica un punto di svolta, se c'è stato, in questa esperienza che ritieni il culmine dell'esperienza. Alternativamente, racconta brevemente/indica un'idea, un sentimento, un pensiero che identifichi come rappresentativo della tua esperienza in questo laboratorio.
8. Indica i momenti o le attività che si sono rivelate piacevoli e spiacevoli; quelle che sono state faticose o ti hanno creato dubbi, perplessità e difficoltà. Perché secondo te?
9. Quali cambiamenti apporteresti?
10. Rifaresti l'esperienza ora che si sta avviando alla conclusione? Perché?

Come classificheresti la tua valutazione complessiva sull'esperienza? Sottolinea la tua scelta.  
POSITIVA    POSITIVA/NEGATIVA    NEGATIVA

### **METODOLOGIE E STRUMENTI**

#### **1. Diario di bordo**

- L'hai usato? Perché? (se non l'hai usato non considerare le domande successive).
- Ti è stato utile il diario?
- Come hai trovato il suo uso? Facile, difficile...?
- Come hai organizzato i contenuti?
- Che differenza c'è, se c'è, tra l'esperienza in aula e quella raccontata nel tuo diario?
- Riuseresti il diario di bordo per supportare le tue attività esperienziali e di riflessione?

#### **2. Le immagini della formazione**

- Come e quanto ti sono state utili le immagini per riflettere sul tema?
- Quali vantaggi offrono (se li offrono)?
- quali svantaggi offrono (se li offrono)?
- le riuseresti/faresti usare in un percorso sulla formazione? Perché?

#### **3. Mappa "territori della formazione"**

- Come e quanto ti è stata utile riflettere sul tema?

- Quali vantaggi offre (se li offre)?
- quali svantaggi offre (se li offre)?
- la riuseresti/faresti usare in un percorso sulla formazione? Perché?

#### 4. **Mappa cronografica**

- Come e quanto ti è stata utile riflettere sul tema?
- Quali vantaggi offre (se li offre)?
- quali svantaggi offre (se li offre)?
- la riuseresti/faresti usare in un percorso sulla formazione? Perché?

#### 5. **Mappa collettiva**

- Come e quanto ti è stata utile riflettere sul tema?
- Quali vantaggi offre (se li offre)?
- quali svantaggi offre (se li offre)?
- la riuseresti/faresti usare in un percorso sulla formazione? Perché?

#### 6. **Blob**

- Come e quanto ti è stato utile riflettere sul tema?
- Quali vantaggi offre (se li offre)?
- quali svantaggi offre (se li offre)?
- lo riuseresti/faresti usare in un percorso sulla formazione? Perché?

#### 7. **Cartellone "tempo nello spazio"**

- Che senso ha avuto questo cartellone per te?
- Come e quanto ti è stato utile riflettere sul tema?
- Quali vantaggi offre (se li offre)?
- quali svantaggi offre (se li offre)?
- lo riuseresti/faresti usare in un percorso sulla formazione? Perché?

#### 8. **Griglia delle "quattro stanze"**

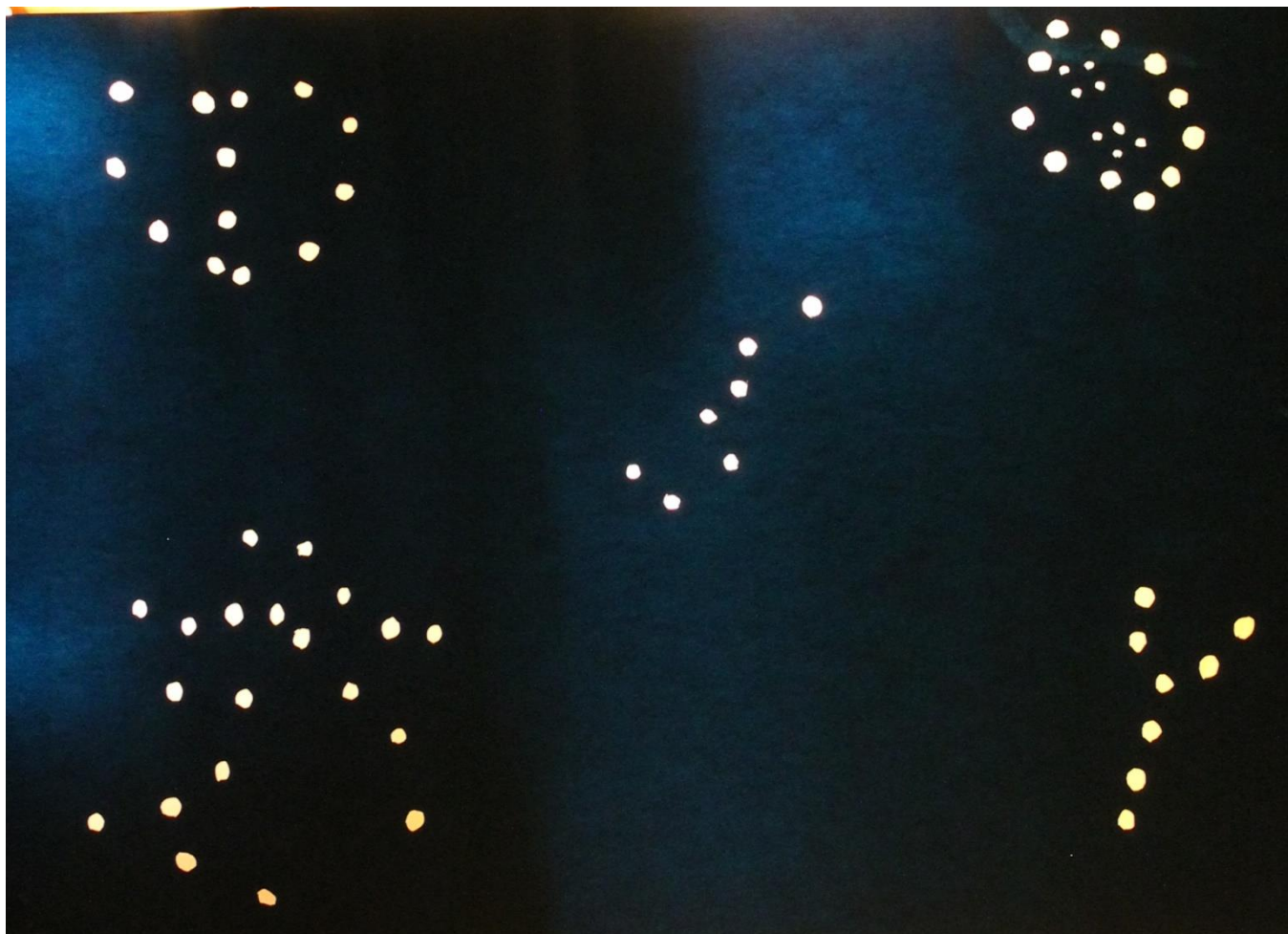
- Come e quanto ti è stata utile riflettere sul tema?
- Quali vantaggi offre (se li offre)?
- quali svantaggi offre (se li offre)?
- quali difficoltà/opportunità offre?
- la riuseresti/faresti usare in un percorso sulla formazione? Perché?

#### 9. **Scheda "storyboard" per la creazione del blob**

- L'hai usata? Perché? (se no, non considerare le domande successive)
- Come e quanto ti è stata utile riflettere sul tema?
- Quali vantaggi offre (se li offre)?
- quali svantaggi offre (se li offre)?
- quali difficoltà/opportunità offre?
- la riuseresti/faresti usare in un percorso sulla formazione? Perché?

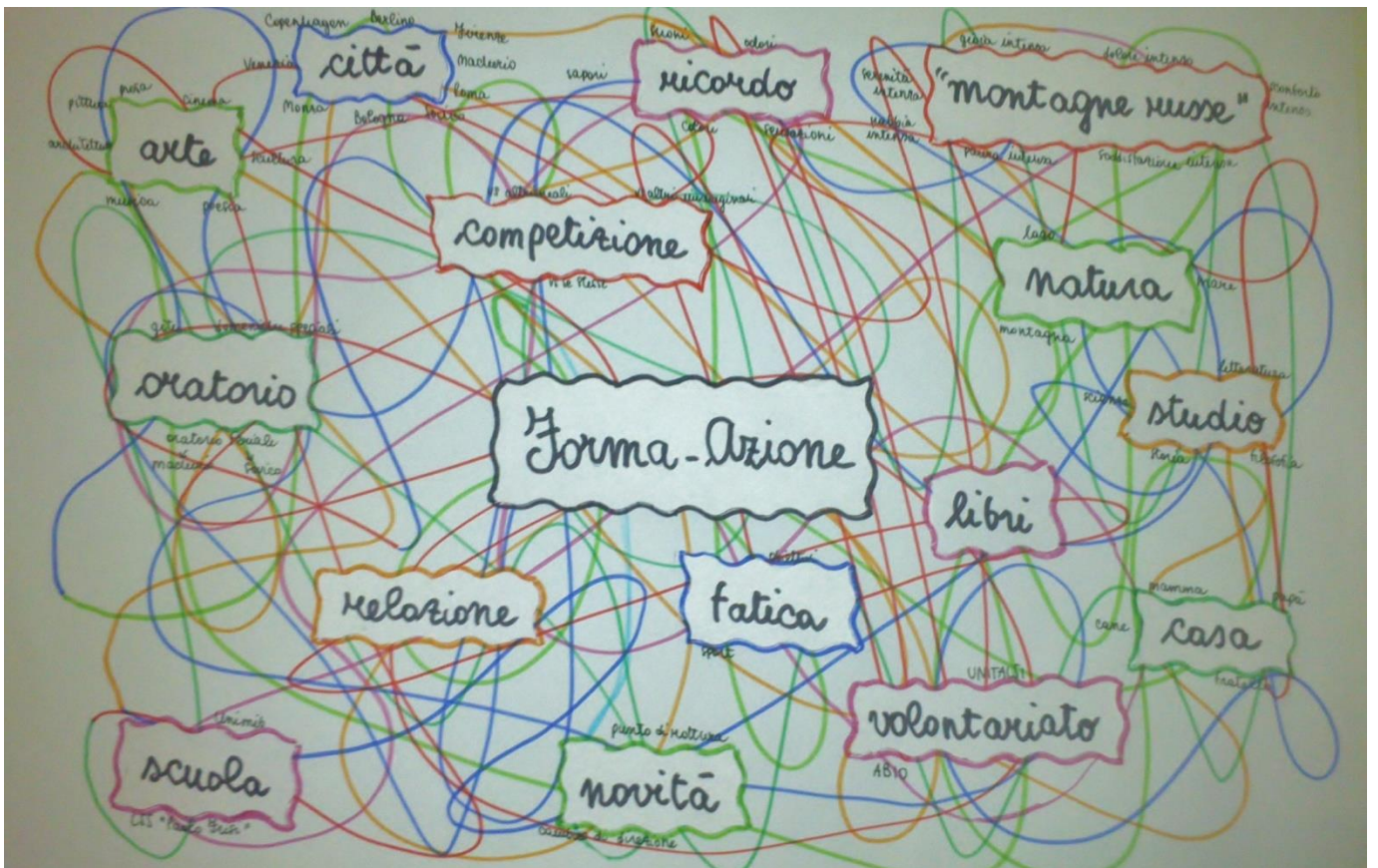
**Mappe individuali dai portfolii dei partecipanti al laboratorio  
“Di narrazione in narrazione”**

Amany





Aria

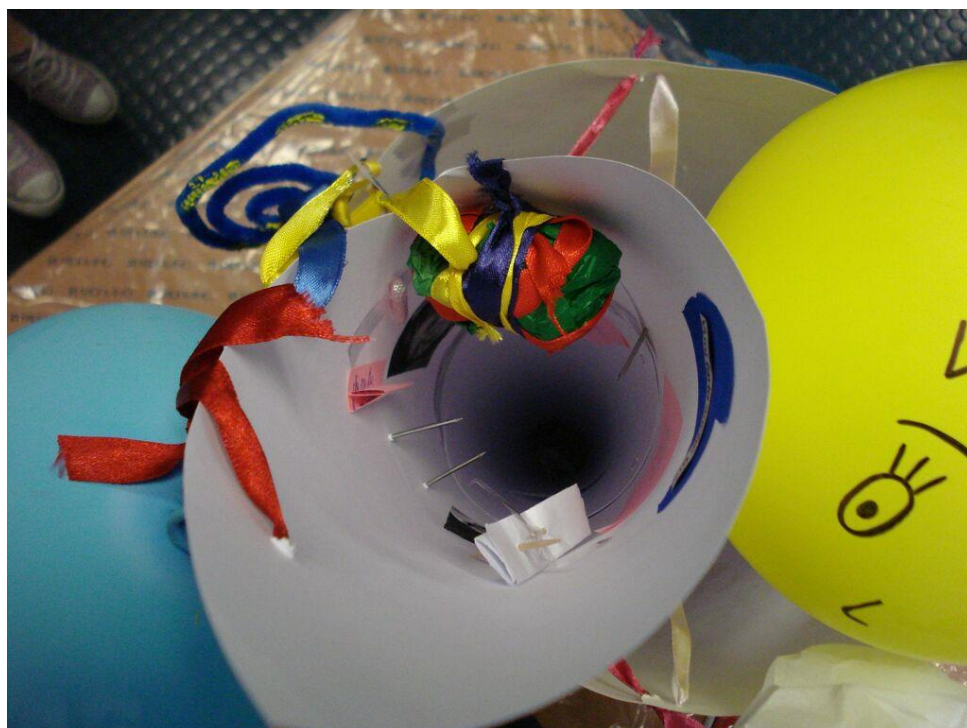








## Mappa collettiva



**Blob tratti dai portfolii dei partecipanti al laboratorio  
“Di narrazione in narrazione”**

Amalia

<https://www.dropbox.com/s/v8k0n88i82d5xws/Blob%20-%20amalia.mp4?dl=0>

Amany

<https://www.dropbox.com/s/kfdz04ipna12wim/blob%20-%20amany.mp4?dl=0>

Aria

<https://www.google.com/url?q=https%3A%2F%2Fwww.dropbox.com%2Fs%2F23njf4q1wa9wwwf%2FBlob%2520formazione.wmv&sa=D&sntz=1&usg=AFQjCNG1ZhRXbxcIIj7kSvMxsyh0vr4rvA>

Elinor

<https://www.dropbox.com/s/o9c3yyg5lezbr6w/elinor.wmv?dl=0>

Eros

[http://www.youtube.com/watch?v=NAzE0vxPk\\_g](http://www.youtube.com/watch?v=NAzE0vxPk_g)

Sibilla

<https://www.dropbox.com/s/q27hmtfmqhnoyvb/Frammenti%20guerrieri%21mp4?dl=0>