

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

ANNO VI - Numero 1 - 06/2016

## BIOGRAFIE DELL'ESISTENZA

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

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

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

ISSN 2240-9580

### Direttore scientifico

**Isabella Loiodice (Università di Foggia)**

### Comitato di direzione scientifica

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

### Comitato scientifico

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

### Comitato di redazione

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

### IN QUESTO NUMERO

Da moltissimi anni ormai esiste una letteratura scientifica che analizza l'importanza della narrazione nella costruzione e definizione, permanentemente incompiuta, della propria biografia esistenziale.

A distanza di venti anni dalla pubblicazione del libro *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé* (1996) di Duccio Demetrio, la pratica narrativa continua ad apparire come l'occasione più naturale attraverso cui dare forma all'esistenza: ricorrendo al codice orale e/o scritto, in chiave introspettiva e/o sociale, individuale e/o comunitaria, con parole dette, ascoltate, rappresentate, pensate.

Ciascuna età della vita può essere, in tal senso, tras-formata dalla possibilità/capacità di ricostruire, attraverso il racconto, la propria esistenza individuando il filo che lega momenti ed eventi diversi, ricucendoli per ridare fisionomia e coerenza anche ad esistenze apparentemente disgregate.

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

I contributi che raccogliamo in questo numero intendono evidenziare la valenza educativa della pratica narrativa, ponendo al centro dell'intervento formativo proprio le storie, le biografie di tutti gli attori che agiscono nelle situazioni educative quotidiane, nei contesti formali come in quelli non formali e informali e che, intrecciandosi spesso tra loro, danno luogo a inedite storie di vita, non solo delle persone ma anche dei contesti: sociali, culturali, professionali.



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

## INDICE - TABLE OF CONTENTS

### L'EDITORIALE – EDITORIAL

Biografie dell'esistenza: ricordando Jerome Bruner  
di *Isabella Liodice*, p. 4

### INTERVENTI – SPEECHES

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

### INTERVISTE – INTERVIEWS

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

### SAGGI – ESSAYS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Urbanesimo e agire comunicativo dotato di senso politico: raccontare la città per esercitare i diritti sociali urbani  
di *Fiammetta Fanizza*, p. 122

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **RECENSIONI (segui i link)**

#### **REVIEW (follow the links)**

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

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

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

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

[Lopez, A. G. \(2015\). Scienza, Genere, Educazione. Milano: Franco-Angeli](#)  
di *Alessandra Altamura*

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

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

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

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

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

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

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

BUONE PRASSI

Raccontare per formare il proprio sé professionale:  
la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura

di *Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Gisella Rossini, Cristina Palmieri\**  
Università degli Studi di Milano Bicocca

DOI: 10.12897/01.00130

Abstract

Narrare è una capacità peculiare del pensiero umano, grazie alla quale è possibile comprendere la realtà, il proprio agire e se stessi.

Attraverso la narrazione, dunque, è possibile educare a riflettere in maniera critica sul mondo e sul proprio sé.

La riflessività si rivela, inoltre, indispensabile strumento per interrogare e comprendere situazioni complesse – come quelle che caratterizzano quotidianamente i contesti sanitari – e apprendere dall'esperienza.

Per le professioni della cura risulta dunque fondamentale una formazione alla riflessività. Narrazione e riflessione sull'esperienza possono aiutare i futuri operatori a entrare fin da subito nella prospettiva del paziente e, al contempo, a iniziare a costruire la propria identità professionale. Per educare alla narrazione è importante saper guardare alla propria esperienza esistenziale.

Questa è la prima storia da raccontare e da cui apprendere. Inoltre, è utile ascoltare sia le storie di vita di altri (come quelle contenute in romanzi, film), che possono divenire sorgenti di riflessione e conoscenza. Il contributo presenta un'esperienza formativa basata sul racconto di sé e su storie di disabilità e malattia contenute in romanzi e film, rivolta agli studenti del primo anno del CdL in Logopedia dell'Università Statale di Milano. Questa esperienza verrà discussa criticamente in riferimento alle scritture riflessive consegnate dagli studenti e utilizzate per la valutazione dell'apprendimento.

Narration is a peculiar human skill, which offers individuals the instruments to understand the world, as well as their own actions and themselves.

By narrating, individuals can be educated to critically reflect on the world and on their inner selves. Moreover, reflexivity proved an essential method to enquiry and understand complex situations – which occur in everyday healthcare practices. Not to mention that it facilitates learning from experience. Hence, educating healthcare professionals to reflexivity becomes a matter of major concern. Narrating and reflecting on the experience can help future professionals to adopt the patient's perspective and to simultaneously begin to build his/her professional identity. Encouraging students to look back at their own personal experiences is essential to develop narrative skills. Personal life experience is the first story one can tell, a story from which much can be learned. Furthermore, listening to other people's life stories (in novels or movies) can be very useful, since these accounts can be not only a source of reflection, but also of knowledge.

This paper introduces an educational program for first year students of the Speech Therapy Degree of the University of Milan, which was based both on students' narratives and on illness stories taken from novels and movies. This experience will be critically discussed in relation to students' reflexive writings, which were used to evaluate the learning process.

\* Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra gli autori, che ne hanno discusso collegialmente ogni sua parte. Dovendo individuare, a fini concorsuali, il contributo dei singoli autori, si segnala che il primo e il sesto paragrafo sono stati scritti da M. B. Gambacorti-Passerini, il secondo e il terzo da L. Zannini, il quarto da G. Rossini, il quinto da M. B. Gambacorti-Passerini e da G. Rossini. C. Palmieri ha riletto criticamente l'intero manoscritto, ha integrato la ricerca bibliografica e ha condotto la supervisione finale.

## 1. Raccontare per guadagnare sapere dall'esperienza umana

Tra le prime testimonianze che abbiamo dell'uomo sulla Terra e le sue creazioni vi sono i miti cosmogonici, che ben si prestano per introdurre al tema che intendiamo qui affrontare. Detti miti erano, infatti, narrazioni create dal pensiero umano per conoscere e dare senso a quanto accadeva nel mondo e nella vita: la creazione dell'universo, i fenomeni naturali, la nascita e la morte. La conoscenza dell'uomo, dunque, inizia il suo viaggio verso il sapere attraverso una modalità peculiare del pensiero: quella narrativa.

Per come si è orientata la costruzione del sapere nel mondo occidentale, soprattutto in seguito alla rivoluzione scientifica di Galileo, le modalità del ragionamento mitico e del racconto sono state progressivamente soppiantate da un tipo di ragionamento logico e razionale, considerato l'unico adeguato per generare conoscenza.

Sarà soltanto in seguito al complesso movimento nato nella seconda metà del Novecento che avrà luogo quella rivoluzione epistemologica grazie a cui la narrazione e il pensiero narrativo torneranno ad essere ripensati e rivalutati nella loro importanza per la formazione e lo sviluppo della conoscenza dell'uomo. A tale riguardo, è significativo citare il contributo di Jerome Bruner (1992): "La nostra capacità di tradurre l'esperienza in termini narrativi non è solo un gioco infantile, quanto piuttosto uno strumento di creazione di significato che domina gran parte della vita nell'ambito di una cultura" (p. 97). Riflettendo circa la modalità di costruzione del sapere, Bruner non ha inteso escludere, né tantomeno demonizzare, il modo di procedere delle scienze naturali, ma ha cercato invece di evidenziare come la modalità del *lógos*, del ragionamento razionale, e quella del *mythos*, del racconto mitico e narrativo, armonicamente presenti nella concezione del sapere di Socrate e Platone, contribuiscano entrambe alla costruzione del sapere.

In ambito italiano, Duccio Demetrio molto si è occupato di narrazione, definendo l'attitudine a narrare come un "istinto" (Demetrio, 2012, p. 45) per l'uomo e per il suo conoscere, dal momento che "i racconti strutturano, organizzano, ordinano i nostri comportamenti più quotidiani e prosaici" (Demetrio, 2012, p. 45). In questo senso, una delle modalità di articolazione e strutturazione del nostro pensiero è proprio quella di pensare per storie, "intendendo con questa felice immagine il bisogno della mente di costruire schemi o strutture cognitive e cerebrali tali da dar luogo ad un'attività pensante in evoluzione grazie a connessioni neurali sempre più complesse" (Demetrio, 2012, p. 29). Dal punto di vista educativo, questa capacità è quella che viene formata nel bambino, ad esempio, attraverso il racconto: "Il bambino grazie alla fiaba, alle semplici storie che ascolta in famiglia, ai ricordi dei grandi che lo colpiscono, viene educato, nella vita quotidiana della sua infanzia (e poi accedendo ai servizi educativi), ad elaborare mappe cognitive" (Demetrio, 2012, p. 29).

Narrare per pensare, dunque, e anche per conoscere e interpretare se stessi e la realtà: gli studi psicologici evidenziano, infatti, come la narrazione sia peculiare del pensiero umano, considerando la storia come "uno strumento linguistico flessibile per interpretare e parlare della realtà (sé e mondo)" (Smorti, 2007, p. 78). Se narrare permette di comprendere e dare significato al mondo e alla realtà che ci circonda, quando l'azione narrativa vede come protagonista il narratore stesso, la conoscenza e l'attribuzione di senso saranno dirette proprio verso se stessi e il proprio agire.

Conoscere e saper pensare se stessi è, infatti, una componente essenziale del percorso educativo dell'uomo (Musaio, 2015), che non può prescindere dal comprendere se stesso per comprendere il mondo e, conseguentemente, agire in esso (Demetrio, 1996; 1998; 2000), costituendosi quale attivo e competente (Loiodice, 2008) costruttore del suo progetto esistenziale (Polenta, 2015). Secondo Demetrio (2012), tale attitudine può e dovrebbe essere formata in ogni soggetto attraverso un'"educazione interiore" (p. 59), orientata a "accendere i processi introspettivi e rievocativi intrinseci alle predisposizioni della mente e del sentimento, affinché non si facciano sommergere, snaturare, prevaricare da quelli improntati ad *esteriorità* e *esibizionismo*, da *superficialità* ed *egotismo*" (p. 60). Ecco che queste attitudini, intese anche come esito di un'azione educativa rivolta all'età adulta, troveranno nella narrazione una via maestra per svilupparsi, pensandola come "educazione ad

avvalersi della parola e dei linguaggi in forme introspettive, tese a restituire all'autore [...] le immagini di sé, le storie che più avverte come proprie, i ricordi" (Demetrio, 2012, p. 61).

Vi è, in particolare, una modalità peculiare per narrare e riflettere sull'esperienza e su sé: la scrittura, che si connota, a questo riguardo, quale pratica privilegiata (Biffi, 2010). Seguendo il pensiero di Demetrio (2008), infatti, scrivere è una pratica che consente di chinarsi, in un gesto clinico (p. 69), sull'esperienza di cui si sta scrivendo e su se stessi. La scrittura è, infatti, una modalità particolare del linguaggio umano, basata su un gesto fisico grazie al quale è possibile creare una distanza tra se stessi e quanto si scrive, portando pensiero e riflessione (Ong, 1986, p. 26).

Secondo Demetrio (2008), scrivere in maniera autobiografica è l'azione privilegiata per creare una narrazione che possa aggiungere riflessione alla propria esperienza e a se stessi: "La scrittura [...] poiché attinge al silenzio pur per pochi minuti, introduce una pianificazione logica, espressiva, emotiva nel suo apparire sulle pagine. [...] Poiché lo scrivere scaturisce dal silenzio della mente, non solo ci abituiamo a tacere, impariamo soprattutto a pensare in modi diversi. Siamo educati dalla scrittura alla riservatezza e al pensiero profondo" (pp. 24-25).

Ecco dunque che la scrittura, e la narrazione ad essa sottesa, diventano strumento educativo e formativo essenziale per formare ogni soggetto a un "modo di vivere" (Demetrio, 2011, p. 37) capace di riflettere e pensare in maniera critica il mondo e se stesso, apprendendo dalla propria esperienza e, più in generale, dalla propria esistenza.

## 2. L'importanza dell'apprendere dall'esperienza e della riflessione nelle professioni di cura

Abbiamo evidenziato come, nell'educazione degli adulti, la narrazione, e la riflessione che ne deriva, sono processi fondamentali per la costruzione di conoscenza. Già agli inizi del Novecento, Dewey (1910) aveva definito il pensiero riflessivo come quel processo che si sviluppa da situazioni di problematicità. Quest'ultima, in ambito sanitario, è all'ordine del giorno, perché la clinica pone continuamente il professionista di fronte a problemi da affrontare e, possibilmente, risolvere. Questo confronto con l'esperienza clinica, e con la problematicità che essa comporta, è considerato un passaggio ineludibile nella formazione di qualsiasi operatore sanitario, che, attraverso la riflessione, guadagna sapere professionale. Tuttavia, come sottolinea Mortari (2011), è importante distinguere i processi sottesi all'atto del pensare da quelli del riflettere: nel primo caso si analizza una situazione-problema allo scopo di risolverla (per esempio: qual è l'eziologia del problema che mi sta sottoponendo il paziente? Qual è il bisogno assistenziale di questo malato? Come posso impostare il piano riabilitativo di questo paziente?); mentre, nel secondo, si focalizza l'attenzione sui processi sottesi alle azioni compiute. Ciò comporta un'analisi critica dell'esperienza, che implica una riflessione sui saperi taciti (Schön, 1987), sui valori e le emozioni in gioco, sul ruolo delle relazioni e delle culture del contesto nel quale determinate azioni hanno avuto luogo. Si tratta di un processo molto complesso, che richiede una vera e propria "formazione riflessiva" dei professionisti della cura: "Formare i professionisti della salute al pensiero riflessivo (*self assessment, regulation and reflection*) richiede di accompagnarli prima di tutto a comprendere il valore costruttivo del proprio pensiero sulla realtà (dimensione *epistemica*), a riconoscere le matrici e le variazioni anche impercettibili dei propri ragionamenti (dimensione *meta-cognitiva*), a saper comprendere il ruolo delle posizioni dei protagonisti all'interno dell'agire di cura (dimensione *relazionale*), a contestualizzare l'agire di cura (dimensione *pragmatica*)" (de Mennato, 2012, p. 30).

Come avviene tutto questo? Come i professionisti della cura riflettono sulla loro esperienza? Una recente revisione sistematica sulla riflessione nei contesti sanitari (Mann, Gordon & MacLeod, 2009) ha sostenuto che quest'ultima si articola su più livelli, i quali vanno dalla semplice descrizione all'analisi critica di un'esperienza, analisi che include non solo i presupposti e le conoscenze, ma anche le emozioni e i valori che l'hanno determinata. Attraverso la riflessione sull'esperienza sarebbe possibile guadagnare una comprensione di essa e un significato più profondo, che può trasformare l'individuo (Fook & Gardner, 2007).

Mediante la riflessione sulla pratica clinica, lo studente (ma anche il professionista) può identificare credenze e valori che agiscono in determinate situazioni, acquistando maggior consapevolezza su di sé, sia da un punto di vista delle conoscenze che dei sentimenti e dei valori in gioco. Pertanto, come dice anche Mortari (2011), la riflessione sull'esperienza "dischiude la dimensione della consapevolezza di sé" (p. 147), perché con essa si osserva ciò che accade in se stessi. Questa è la qualità essenziale dell'atto riflessivo: il dirigersi della mente verso se stessa e non a qualcosa di esterno a essa, come invece accade nel semplice pensare l'esperienza (Cunti, 2014).

Anche in ambito sanitario, alcuni autori definiscono la riflessione come "uno stato interiore attivo, che utilizza procedimenti cognitivi, affettivi, immaginativi e creativi per percepire, rappresentare con il linguaggio, e dunque analizzare, una personale esperienza vissuta" (Charon & Hermann, 2012, p. 6). È un'idea di riflessione, questa di Charon e Hermann, esplicitamente disegnata a partire dalla teoria della narrazione, da teorie estetiche e dalla Fenomenologia. A partire da esse, la riflessione viene a essere concepita come "una narrazione, che è la strada maestra verso la presenza [a sé e all'altro], l'identità, la consapevolezza, l'intersoggettività e la capacità di discernimento etico" (Charon & Hermann, 2012, p. 6).

Nella già citata revisione sulla riflessione, Mann e colleghi (2009) segnalano che le pratiche riflessive hanno dimostrato capacità di produrre considerevoli effetti positivi, anche e soprattutto nei contesti formativi sanitari: favoriscono l'integrazione delle informazioni, nonché un apprendimento più profondo, e soprattutto più soddisfacente per i formandi; inoltre, la riflessione migliora le relazioni tra docenti e discenti e tra docenti e docenti; affina la comprensione delle caratteristiche profonde di un contesto e supporta la motivazione. Per tutti questi motivi, la riflessione è ancora fortemente incoraggiata nei contesti formativi sanitari, anche in Italia (de Mennato, 2012; de Mennato, Orefice & Branchi, 2011; Iori, 2009).

Come abbiamo segnalato altrove, focalizzandoci specificamente sulle professioni assistenziali (Montagna Benaglio & Zannini, 2010), la riflessione sull'esperienza si sviluppa attraverso due fondamentali strategie: la narrazione e la scrittura. Questa, come si è già detto, sembra più efficace della semplice narrazione dell'esperienza, in quanto consente di vedere nero su bianco ciò che si sta pensando (Demetrio, 2008; Striano, 2006). La scrittura permette poi di distanziarsi da quanto vissuto ed esaminare la situazione da un punto di vista più globale. Scrivendo s'impara inoltre a dare struttura all'esperienza, a collegare tra loro i fatti, creando il ricordo di quanto accaduto. Questo processo di progressivo distanziamento aiuta a sviluppare una maggior capacità di far fronte alle criticità e all'incertezza cui si è continuamente esposti nella propria pratica professionale, facilitando la capacità di resilienza.

### *3. Narrazione e scrittura per formare i professionisti della riabilitazione*

Nell'ambito della formazione delle professioni della riabilitazione, da molto tempo è stata segnalata l'importanza, nell'accertamento della situazione del paziente e, soprattutto, nella formulazione del progetto riabilitativo, della capacità di "ragionamento narrativo". Scrive una terapeuta occupazionale nonché antropologa medica (Mattingly, 1998) : "Se il paziente deve essere coinvolto nel processo terapeutico, sia lui che l'operatore devono condividere un'idea sul perché ha senso fare determinate cose. Condividere questa idea richiede sia al terapeuta che al paziente la capacità di vedere come tali cose siano in grado di portare quest'ultimo a una situazione futura desiderabile. Questa idea non è riconducibile a una prognosi, o a una visione condivisa del piano terapeutico. Gli operatori e i pazienti devono arrivare a condividere una storia sul processo terapeutico, devono arrivare a vedere se stessi 'nella stessa storia'. Questa è una sorta di 'storia del futuro', una storia di ciò che non è ancora accaduto, o che è solo parzialmente accaduto, una storia da costruire" (p. 82).

Gli operatori sanitari, però, faticano a mettere in atto, nelle diverse fasi della relazione terapeutica, forme di ragionamento narrativo – oltre, ovviamente, a quelle indispensabili di ragionamento clinico – a causa della perdurante dominanza del modello biomedico, non solo nei contesti di cura,

ma altresì in quelli di formazione. Per questo, l'utilizzo della narrativa, dell'arte e della scrittura sono sempre più diffusi, nella formazione delle professioni della riabilitazione. Queste strategie educative sono state proposte come valide risorse per imparare a comprendere l'esperienza di malattia dell'individuo e per adottare, nella pratica clinica, una prospettiva maggiormente centrata sul paziente (Caeiro, Cruz & Pereira, 2014; Zannini, 2008).

Nell'ambito della formazione dei fisioterapisti, sicuramente la professione della riabilitazione numericamente più consistente, è stato proposto, al terzo e ultimo anno, un corso di 20 ore, articolato in dieci settimane, sul "ragionamento narrativo" nel quale si sono alternate l'esposizione dell'approccio clinico al paziente con la visione di film (per es., *Qualcuno volò sul nido del cuculo*), la lettura di romanzi incentrati sulla storia di malattia (per es., *Baubo, Lo scafandro e la farfalla*), la visione critica di opere d'arte (per es., *Tragedia* di Picasso) (Ivi, p. 574) [1]. In questo corso, la scrittura riflessiva dell'esperienza (*reflective writing*) ha avuto un ruolo rilevante: "Essa sfida gli studenti ad esaminare le loro esperienze cliniche dalla prospettiva di se stessi e dei pazienti [...] nonché a individuare i limiti delle loro conoscenze e del loro approccio operativo, promuovendo conoscenza di sé" (Ivi, p. 573). Gli studenti, infatti, dovevano presentare estratti delle storie di malattia raccolte dai pazienti, durante le attività cliniche, cercando di individuarne i molteplici significati. "I formandi sono stati incoraggiati a mettersi al posto del paziente e a farsi testimoni delle sue prospettive, delle sue idee, delle sue emozioni [...]. Questa comprensione profonda richiedeva agli studenti non solo di cogliere la prospettiva del paziente, ma anche di riflettere su di sé e analizzare le loro reazioni all'essere stati 'nelle scarpe del paziente'" (*Ibid.*).

Queste attività in piccolo gruppo, a carattere tutoriale, si basano sui principi dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2000). Attraverso il dialogo e l'arte della domanda, il tutor aiuta il gruppo ad analizzare criticamente i propri discorsi sull'esperienza clinica, in modo da "illuminare le assunzioni pregresse o il rapporto di potere agito quando gli studenti interagiscono col paziente. In particolare, gli studenti sono incoraggiati a riflettere sulle contraddizioni, gli scarti tra la loro identità professionale, il loro approccio al ragionamento [terapeutico] e le loro azioni nella pratica clinica" (*Ibid.*).

Da diversi anni, abbracciando la prospettiva della clinica della formazione (Massa, 1992), abbiamo sostenuto l'importanza di questo lavoro di scavo non solo sull'esperienza di tirocinio di studenti che si trovano al termine del loro percorso formativo, ma anche sul "conosciuto e non pensato" (Riva, 2004) di coloro i quali si apprestano a iniziare un percorso formativo nell'ambito delle professioni della cura, tra le quali rientrano a pieno titolo quelle educative (Zannini, 2003). Formarsi alla cura vuol dire infatti, nella nostra prospettiva, lavorare anche sugli assunti e i vissuti – spesso latenti – (Palmieri, 2000, pp. 198-202) che gli studenti hanno costruito su grandi temi come la malattia, la disabilità, la morte e la cura stessa, a partire dalla loro storia di formazione.

Raccontare la cura, i significati a essa attribuiti, riflettere su situazioni (filmiche, letterarie), che propongono diversi modelli di cura, possono essere esperienze cruciali anche per chi non ha mai avuto contatti con contesti clinici e sta iniziando a formare la propria identità professionale. Ciò è parso particolarmente stringente in una professione della riabilitazione, come quella logopedica, che ha una storia più recente, rispetto ad altre professionalità riabilitative più consolidate. Strumenti come quelli riportati più sopra, relativamente alla formazione dei fisioterapisti, possono aiutare i futuri operatori della riabilitazione a entrare fin da subito nella prospettiva del paziente e, al contempo, a iniziare a costruire la propria identità professionale a partire non solo da contenuti scientifici, ma anche dalle proprie esperienze e dai propri vissuti (Artioli & Artioli, 2016), che sono una ricchezza da riconoscere e valorizzare in chi svolgerà lavoro di cura (Iori, 2009).

#### 4. L'esperienza del modulo di pedagogia e delle attività didattiche integrative al primo anno del CdL in Logopedia dell'Università di Milano

L'insegnamento della pedagogia, all'interno delle Scuole di Medicina e Chirurgia, si pone in generale l'obiettivo di far comprendere ai futuri operatori sanitari la dimensione educativa della re-



lazione terapeutica. Esiste infatti una corrispondenza tra cura ed educazione, dove curare, nel senso di *to care*, “non si configura mai soltanto come guarigione, ma anche e soprattutto come presa in carico del paziente finalizzata ad un cambiamento, la quale si esprime attraverso il processo di costruzione di un progetto o meglio di una nuova progettualità” (Zannini, 2003, p. 286). La malattia si inserisce nella storia del paziente andando a ridefinire a volte abilità, certamente consuetudini, relazioni interpersonali, ma anche il rapporto con se stessi, sia da un punto di vista fisico che nel proprio progetto di vita. L’operatore entra in intimità con i pazienti non soltanto perché li tocca e li visita, ma anche perché è colui al quale si consegnano storie di sofferenza, di malattia e di speranza di guarigione. La prima domanda che il terapeuta rivolge al paziente è solitamente “mi dica”: egli chiede al paziente di raccontarsi attraverso i sintomi, ma anche attraverso i vissuti di malattia. La cura dunque intercetta la dimensione identitaria delle persone, da una parte del paziente e, dall’altra, dell’operatore sanitario. Lavorare sull’identità degli individui, soprattutto quando messa a dura prova dalla malattia o dalla disabilità, comporta inevitabilmente un’azione educativa. Nei contesti sanitari in genere, e in quelli riabilitativi specificamente, l’esperienza educativa coincide con quella situazione di cura in cui il paziente, prima di tutto, è un esperto e ha un sapere riconosciuto sulla sua malattia: è nell’incontro con il terapeuta che il contenuto di questo sapere viene negoziato, confluendo in una nuova storia, co-costruita con il contributo del logopedista e del paziente: una “buona storia” di malattia.

Sulla base di queste premesse teoriche, il modulo di pedagogia generale, all’interno del Corso di *Scienze linguistiche, filosofiche e socio-pedagogiche* (primo anno) del Corso di Laurea in Logopedia, è stato pensato per esplorare con gli studenti il significato del ruolo educativo che il futuro logopedista si troverà a svolgere con il paziente. Il corso, per una durata complessiva di dieci ore e rivolto a 75 studenti, si proponeva di:

- analizzare le caratteristiche fondamentali della pedagogia e della relazione educativa;
- esaminare criticamente i rapporti tra relazione educativa e relazione di cura, evidenziandone le diverse aree di sovrapposizione;
- esplorare il rapporto tra modelli di medicina e modelli educativi utilizzati, esplicitamente e implicitamente, nella relazione terapeutica;
- analizzare la stretta connessione esistente tra lavoro educativo e l’esperienza che viene predisposta per il paziente nel lavoro logopedico;
- illustrare il costrutto di resilienza, evidenziandone la sua pregnanza sia per quanto riguarda l’esperienza del paziente che dell’operatore sanitario;
- esporre le principali teorie di riferimento sul gioco.

Entrando maggiormente nello specifico, il corso ha proposto ai futuri logopedisti una prospettiva capace di mettere al centro il paziente e la sua storia. Per fare ciò, è stato necessario insegnare loro ad assumere punti di vista diversi, de-centrarsi e “mettersi nei panni” del paziente, sviluppando empatia. È possibile mettersi nei panni dell’altro solo sapendo qual è la propria “misura”, la propria “taglia”, perché non è detto che i nostri abiti calzino bene al paziente e viceversa. Può così accadere, nel tentativo di mettersi nei panni dell’altro, di trovarsi in situazioni non adatte o non confortevoli per se stessi. Applicare dinamicità al proprio punto di vista, saper proporre cambio di prospettiva e intravedere nuovi sbocchi è possibile a patto che ciascun esperto di riabilitazione conosca il proprio “punto di partenza”, cioè la propria storia esistenziale e professionale. Possiamo infatti immaginare quello che l’altro può fare, pensare o sentire, ma sempre e solo a partire dalla nostra storia personale. La narrazione e la riflessione su di essa hanno permesso di sperimentare in prima persona l’alternanza di prospettive. In vista dell’esame del corso, dunque, oltre ad attingere ai momenti di esposizione frontale dei contenuti, gli studenti sono stati invitati ad ascoltare e a riflettere sulla pratica di scrittura del racconto di sé svolto dai loro colleghi degli anni accademici precedenti (al terzo anno) sulla base della loro esperienza di logopedisti maturata nei momenti di tirocinio. Questa strategia didattica ha permesso di lavorare sull’immaginario della professione del logopedista che, in studenti del primo anno e semestre, è ancora tutta da formare e a volte distante da quella che poi sarà la pratica professionale.

Durante le lezioni, poi, è stato possibile portare l'attenzione sull'apprendimento dall'esperienza, così come è stato descritto nel paragrafo precedente, e su alcune strategie educative funzionali all'educazione terapeutica del paziente, ad esempio il gioco. Il carattere ludico di un'attività dipende dal modo con cui è condotta (Braga, 2006): le proposte non devono essere presentate come itinerari predefiniti, ma come ipotesi progettuali. Per meglio comprendere questa dimensione e questo atteggiamento di gioco si sono letti alcuni brani tratti da *Diario di scuola* di Daniel Pennac (2008).

Un modulo di pedagogia generale e sociale all'interno del CdL di Logopedia organizzato nei contenuti e nelle modalità didattiche così come sono state descritte nei paragrafi precedenti non poteva, per coerenza, non prevedere una parte dell'esame in modo narrativo. Agli studenti e alle studentesse è stato chiesto di rispondere per iscritto alle seguenti tracce, consegnandole due settimane prima della data dell'appello: una narrazione autobiografica relativa a un episodio ritenuto significativo dal punto di vista della medicina centrata sul paziente, una scrittura riflessiva sulla scrittura autobiografica dei colleghi di Logopedia degli anni precedenti (per indagare sentimenti ed emozioni suscitate da questa scrittura) e un commento a scelta su un capitolo del romanzo *Diario di scuola* di Pennac. Le narrazioni sono state lette e valutate dalla docente rintracciando elementi di coerenza nello sviluppo narrativo e, soprattutto nella scheda di riflessione, di corrispondenza con gli argomenti trattati nel corso. Si è chiesto pertanto agli studenti di raccontare "da dentro" la loro storia, ma anche di analizzarla guardandola dall'esterno, inoltre hanno dovuto individuare su un testo esterno tracce dei contenuti del corso; in questo modo è stato possibile allenare e valutare la capacità di attribuzione di significati al ruolo di terapeuta.

Alle lezioni del corso sono state affiancate delle attività didattiche integrative per trattare più approfonditamente e in maniera maggiormente esperienziale alcuni aspetti (per un totale di altre otto ore). Le attività didattiche integrative sono state progettate in accordo con quanto finora esplicitato e, dunque, con l'intento di formare i futuri logopedisti a una riflessività critica attraverso la narrazione, utile per la loro formazione professionale e per l'incontro con il loro paziente che, come detto precedentemente, si configura quale relazione educativa. In queste attività si sono trattati, in particolare, i temi della cura e dell'incontro con la diversità, che gli studenti si troveranno ad affrontare nella loro futura professione di logopedista. All'interno di una prospettiva pedagogica, questi aspetti sono stati affrontati in due direzioni: in ottica auto-educativa gli studenti sono stati invitati a considerare il tema della cura e dell'incontro con la diversità in relazione a se stessi e alla propria storia formativa; nell'ottica, invece, di considerare la connessione tra lavoro educativo e la relazione col paziente, gli studenti sono stati guidati a considerare gli aspetti della cura e della diversità quali caratteristiche fondamentali per instaurare e costruire con l'altro una relazione terapeutica ed educativa. Entrambe queste direzioni sono state sviluppate per portare gli studenti ad analizzare criticamente i rapporti tra relazione educativa e relazione di cura, ponendo attenzione alle numerose aree di sovrapposizione. Il percorso proposto ha previsto brevi approfondimenti di natura teorica, affiancati ad attività di tipo esperienziale. Si è fatto dunque estesamente ricorso a una metodologia attiva, utilizzando due strumenti in particolare per lavorare attraverso la narrazione: la scrittura autobiografica e la visione filmica, basata su alcuni spezzoni tratti da *L'enfant Sauvage* (Truffaut, 1970), *Lo scafandro e la farfalla* (Schnabel, 2007), *Il discorso del re* (Hooper, 2010). Al termine delle attività didattiche integrative è stata richiesta agli studenti una scrittura riflessiva per ri-pensare criticamente l'esperienza attraversata e gli apprendimenti guadagnati. Le scritture consegnate sono state lette dalla docente referente per le attività integrative, prendendo a riferimento i diversi livelli di riflessività proposti da Moon (Moon, 2004).

##### 5. Le scritture narrative e riflessive degli studenti

Tutte le scritture prodotte dagli studenti (quattro scritture per ognuno dei 75 studenti del corso) si sono rivelate utili strumenti per mettere a fuoco alcuni aspetti centrali dell'esperienza formativa proposta, a partire dalle loro parole e i loro vissuti.

Seguendo le parole e i vissuti degli studenti, sembra che i termini legati ai diversi modelli di medicina siano stati compresi e utilizzati in modo appropriato, ma anche che sia stato compreso il ruolo del processo educativo, diverso da quello istruttivo, che sottende al processo di cura, su cui a lezione ci si è soffermati in modo particolare. “Trovo particolare attinenza tra il modello educativo e quello di medicina centrato sul paziente. Entrambi richiedono uno sforzo di sensibilità, come evitare di prendere la strada più semplice e cognitivamente meno dispendiosa, fornendo semplicemente delle istruzioni senza approfondire il problema: *istruzioni* su come si calcola un esercizio o la mera prescrizione di una terapia. [...] Per capire di cosa una persona ha bisogno per riuscire ad ottenere il miglior risultato possibile bisogna conoscere bene la situazione: porre domande, chiedere opinioni. E poi trovare delle soluzioni utilizzando un po’ di inventiva, che è poi la parte *artistica* dell’educazione che deve sempre affiancare la tecnica: ad esempio provare a stimolare lo studio tramite il gioco, cercare un abbinamento di terapie che diano minori effetti collaterali possibili, ecc.”.

Dal punto di vista metodologico, è interessante rilevare come la modalità interattiva e laboratoriale proposta in alcune parti delle attività didattiche abbia creato un forte spiazzamento cognitivo negli studenti, abituati a un setting didattico in cui il loro ruolo è quello di uditori e scrivani di quanto viene esposto dal docente: “Non mi era mai accaduto di essere invitata a partecipare così attivamente a una lezione, riflettere su me stessa e su ciò che mi circonda circa questi argomenti e soprattutto esplicitare i miei pensieri attraverso la scrittura che di per sé ha la caratteristica di non essere volatile e fuggevole come le parole proferite durante alcuni dibattiti di gruppo a scuola o in altri luoghi educativi; ciò mi ha creato un po’ di disagio ed imbarazzo, soprattutto quando ero io a dovermi raccontare. [...] Ho cercato di ‘togliere’ quella piccola barriera data probabilmente dalla timidezza e l’attività mi ha iniziato ad incuriosire sempre di più, volevo conoscere di più me stessa e gli altri”. Questa modalità di condurre le attività ha creato sorpresa negli studenti e, anche, senso di smarrimento e spaesamento, che le loro scritture raccontano essere stato superato pian piano, attraverso il dispositivo creato, le consegne e le modalità di condivisione delle esperienze. Nella misura in cui tutto ciò è avvenuto, è stato possibile per gli studenti vivere in maniera formativa una modalità didattica a cui non erano abituati: “Non si è trattata di una banale lezione direttiva in cui l’insegnante spiega e gli alunni passivamente ascoltano e prendono appunti, no, è stata una lezione interattiva. Spesso infatti eravamo proprio noi studenti a dover parlare e a spiegare a partire dalle considerazioni svolte in classe. Sono state delle lezioni interessanti, a mio parere, proprio per questo, eravamo partecipi della lezione come soggetti della stessa”.

In particolare, le fasi di lavoro in piccolo gruppo, così come i diversi momenti di discussione plenaria sono stati ripensati e restituiti dagli studenti come utili occasioni per conoscere e imparare attraverso la condivisione delle narrazioni, raramente sperimentate in altri momenti: “Un aspetto che ritengo molto importante dell’attività è la possibilità di lavorare confrontandomi e arricchendomi con i miei compagni di corso. Credo che lavori di questo tipo dovrebbero essere proposti in molte facoltà universitarie, soprattutto nelle professioni sanitarie dove si individua un rapporto con il paziente, dove deve stabilirsi una relazione fondata sulla stima, sul rispetto, sulla discrezione reciproca e sulla profonda conoscenza dell’altro e di tutto ciò che ne ha fatto di lui una persona”.

Un ulteriore aspetto delicato, ma fondamentale è stato il comprendere l’importanza che la narrazione e un’educazione al pensiero narrativo e riflessivo possono rivestire per la professione di logopedista. Il curriculum formativo del logopedista prevede, infatti, una cospicua quantità di ore focalizzata sulle componenti tecniche, riabilitative e diagnostiche della professione, che spesso occupano anche la maggior parte delle aspettative degli studenti. L’aver portato la loro attenzione, alla fine del primo semestre del primo anno, sugli aspetti educativi che abitano la relazione che avranno col paziente ha spalancato una nuova visione del loro ruolo e del loro agire professionale. Laddove questo passaggio è stato effettivamente riconosciuto dagli studenti, e considerato quale parte importante della propria professione, le scritture riflessive hanno evidenziato la comprensione della narrazione quale strumento utile per un logopedista: “Credo che come professionisti in ambito sanitario avremo molto a che fare con narrazioni e rappresentazioni che riguardano la malattia in senso lato; [...]

Questi racconti dovranno essere ascoltati e ‘lavorati’ all’interno di un percorso di cura che sappia fare riferimento alle rappresentazioni che ci vengono affidate, ma al tempo stesso riproposti al paziente in una nuova dimensione di senso”. “L’aver sperimentato l’aspetto della narrazione in prima persona riflettendo su ciò che provocava e l’aver potuto collegare le parti teoriche alle situazioni osservate nei film è servito ad una più profonda comprensione. La professione di logopedista implica sicuramente una relazione educativa, punta al cambiamento del paziente”.

Quando, invece, questo delicato passaggio è stato vissuto in maniera più superficiale, non totalmente metabolizzato o quando la docente non è riuscita a coinvolgere pienamente lo studente nel percorso, suscitandone la riflessione, le scritture hanno fatto trasparire come le esperienze in aula siano state vissute senza una riflessione critica o consapevole, o come gli studenti non siano riusciti a superare difficoltà, diffidenze o ritrosie legate a quanto proposto: “Nella scrittura non mi veniva naturale usare un approccio narrativo, bensì uno pratico e schematico, più consono alla futura professione”.

In particolare, ci sembra importante sottolineare come, allorché gli studenti hanno provato a mettere in atto un’attività riflessiva, l’esperienza proposta si sia rivelata un’utile occasione formativa per pensare criticamente se stessi e la propria professione, anche in relazione alle difficoltà incontrate nel raccontare e nello scrivere di sé. Proprio la pratica della scrittura, ad esempio, è stata sperimentata in autonomia da alcuni studenti per accompagnare il percorso di tirocinio che di lì a poco avrebbero iniziato oppure è stata riscoperta e rivalutata quale azione formativa e di cura per se stessi e per il proprio pensiero: “Ho imparato l’importanza del raccontare e del raccontarsi, dell’ascoltare e dell’ascoltarsi. Ho imparato che nella mia professione sarà necessaria una auto-educazione continua e la scrittura potrà essere uno strumento molto utile dal punto di vista educativo poiché porta ad acquisire consapevolezza: scrivere di me come accompagnamento alla costruzione della mia figura professionale”. “Un altro aspetto che mi ha sorpresa è stata la scrittura. Una volta uscita dal liceo ero sollevata dal non dover più essere costretta a scrivere infiniti temi, nei quali non ho mai spiccato. I saggi brevi mi pesavano, erano come una tortura, ma grazie a queste attività ho riscoperto il piacere della scrittura tanto da riuscire a tenere un piacevole diario durante il periodo del tirocinio. Mi sono ricavata un momento tutto per me alla sera prima di andare a dormire, dove ripercorrevo i momenti più salienti della giornata e li raccontavo riportando ogni minimo particolare e sensazione provata”.

La lettura delle scritture narrative e riflessive degli studenti, dunque, è stata un’utile occasione per le docenti, al fine di comprendere il processo vissuto dagli studenti in aula e l’attività di pensiero e riflessione critica messa in atto a posteriori. Anche in base a quanto evidenziato dalle scritture riflessive, è stato possibile, a nostra volta, ri-pensare il percorso formativo proposto e abbozzarne un’analisi critica.

## 6. Un’analisi critica dell’esperienza

Sulla base di quanto finora esposto, si proverà dunque a tracciare una riflessione conclusiva sulla proposta formativa rivolta agli studenti del primo anno del CdL in Logopedia.

In seguito all’analisi delle scritture presentata, possiamo affermare che i concetti teorici su cui si voleva far ragionare gli studenti e le studentesse del corso sono stati compresi, ma, soprattutto, che molto risalto hanno acquisito la narrazione autobiografica e la rilettura di questa. Queste due attività hanno avuto un duplice scopo: da una parte hanno reso evidenti alcuni concetti appresi, ma soprattutto hanno portato a rileggere a posteriori l’esperienza, applicando le categorie di medicina centrata sul paziente e, successivamente, di medicina narrativa, precedentemente non conosciute dagli studenti. Da un punto di vista dell’apprendimento, questa comprensione è possibile appunto quando si è in grado di applicare alcune categorie apprese in un contesto, trasferendole in un altro dopo aver verificato che funzionano ugualmente. In questo senso, è possibile parlare di un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000) avvenuto negli studenti in seguito all’attività proposta.

Inoltre, la proposta della narrazione di sé e della scrittura autobiografica ha cercato di raggiungere l'obiettivo di far comprendere agli studenti l'importanza di riconoscere la propria storia e saper riflettere su di essa per potersi poi approcciare, all'interno della relazione terapeutica, con le storie dei pazienti e delle loro famiglie, educando a una pratica che, a partire dal racconto di sé, aiuti a conoscere e pensare l'altro e se stessi. Quanto riportato nel paragrafo precedente consente di notare come gli studenti abbiano compreso e intravisto questo obiettivo, riuscendo in alcuni casi a farlo proprio, integrando ad esempio la pratica della scrittura di sé all'esperienza di tirocinio.

In questo senso, l'apprendimento raccontato dagli studenti appare profondo e soddisfacente per sé, come definito da Mann e colleghi (2009) in relazione alla pratica della riflessione in ambito sanitario. Quelle scritture che documentano un processo di riflessione sperimentata dallo studente testimoniano l'aver fatto esperienza di un processo narrativo grazie a cui si è raggiunta una maggior consapevolezza di sé (Mortari, 2011), delle proprie emozioni e anche della propria conoscenza e del proprio sé in formazione, iniziando a pensarsi anche in relazione ai futuri pazienti. Il logopedista si troverà, infatti, a lavorare con diverse tipologie di pazienti, dal bambino all'anziano, con problemi di fonetica o di deglutizione: in tutte queste situazioni il paziente dovrà fare i conti con un vissuto di malattia che ne determinerà la capacità di far fronte ad essa e di trasformarla in modo evolutivo. È in questa cornice che si inserisce il concetto di resilienza e la possibilità per gli esperti della riabilitazione logopedica di diventare tutori del processo di resilienza. Il romanzo di Pennac, utilizzato a lezione e per l'esame, i brani filmici proposti nel corso delle attività integrative ben si sono prestati per rintracciare tale concetto e alcune strategie messe in atto per aiutare le persone a trasformare la situazione di difficoltà in una occasione di apprendimento.

In questo senso, anche le narrazioni proposte a partire da storie di altri, presenti in film e romanzi, sono state la sorgente narrativa da cui far partire una riflessione legata alla propria biografia, alla propria rappresentazione della professione (Caeiro, Cruz & Pereira, 2014).

Oltre agli apprendimenti raccontati in maniera positiva dalle scritture degli studenti è necessario operare un'analisi critica anche su altri aspetti. Gli elementi di sorpresa, spiazzamento e difficoltà emersi da alcuni stralci delle scritture, come precedentemente riportato, invitano altresì a notare che il modulo di pedagogia, per come è stato progettato nei suoi contenuti, nei suoi strumenti e nelle sue metodologie didattiche si è posto quale esperienza divergente e innovativa per gli studenti, rispetto alla formazione finora sperimentata e rispetto al loro immaginario relativo alla figura professionale, ai suoi ruoli e alle sue funzioni.

L'analisi critica dell'esperienza, dunque, necessita di tenere fortemente in considerazione il fatto che non sia ancora abituale, per uno studente al primo anno di un corso di laurea delle professioni della riabilitazione, una proposta didattica volta a lavorare su se stessi, sulla propria storia e sui propri vissuti (Riva, 2004; Zannini, 2003). Inoltre, le pratiche di narrazione e di scrittura autobiografica, come ribadito in precedenza, richiedono un profondo coinvolgimento del soggetto e un'attiva messa in gioco personale per poter sperimentare il guadagno conoscitivo e riflessivo che da simili attività può derivare. In questo senso, rileggendo criticamente l'esperienza, è sicuramente importante ricordare che i contenuti e le modalità pedagogiche, su cui si è basato il modulo, vanno proposti agli studenti in una maniera che si avvicini il più possibile a quanto già da loro conosciuto (Palmieri, 2011, pp. 62-89), mostrando chiaramente in che modo la proposta loro rivolta aggiunga elementi utili alla formazione della loro professione e spendibili nella loro pratica clinica. La proposta è stata quella di partire da una esperienza personale per poi fare un raffronto con la letteratura di riferimento e anche con la futura pratica clinica, in modo da mettere in atto un circolo di riflessione durante e sull'esperienza che, se acquisito, accompagnerà poi i terapeuti anche nella loro prossima pratica professionale.

Attraverso questo passaggio, come si è mostrato nelle scritture riportate, è possibile per gli studenti comprendere l'importanza, per loro stessi e per la loro professione, della proposta narrativa che viene loro rivolta, decidendo di provare a superare le difficoltà, le ritrosie o le timidezze iniziali e ponendosi in una postura attiva e aperta ad un apprendimento trasformativo, quale quello prima descritto.

Quando ciò accade, come alcune scritture hanno mostrato, diventa possibile per uno studente di Logopedia abbracciare una proposta pedagogica che, partendo da sé e dalla narrazione della propria storia, permetta di dischiudere quella riflessione necessaria per illuminare la propria pratica e la propria professione, apprendendo continuamente da essa (Mortari, 2003).

### Note

[1] L'Istituzione che ha implementato queste attività, e poi prodotto un paper scientifico sulla loro valutazione, da parte degli studenti, è la Setubal Polytechnic School of Health Care, in Portogallo.

### Bibliografia

- Artioli, G., & Artioli, F. (2016). Autobiografia e apprendimento in tirocinio. In V. Alastra (A cura di), *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione* (pp. 114-125). Milano: Franco Angeli.
- Biffi, E. (A cura di). (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. Milano: Franco Angeli.
- Braga, P. (A cura di). (2006). *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Bergamo: Junior editore.
- Bruner, J. (2003). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1992).
- Bruner, J. (1976). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Caeiro, C., Cruz, E. B., & Pereira, C. M. (2014). Arts, literature and reflective writing as educational strategies to promote narrative reasoning capabilities among physiotherapy students. *Physiotherapy Theory and Practice*, 30(8), 572-80.
- Charon, R., & Hermann, N. (2012). 'A sense of story, or why teach reflective writing?'. *Academic Medicine*, 87, 5-7.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina Raffaello.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Milano: Meltemi.
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Cortina Raffaello.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington: D.C. Heath & Company.
- de Mennato, P. (2012). Medical Professionalism and Reflexivity. Examples of training to the sense of 'duty' in medicine. *Educational Reflective Practices*, 2, 15-33.
- de Mennato, P., Orefice, C., & Branchi, S. (2011). *Educarsi alla "cura". Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising ritical reflection: a resource handbook*. London: McGraw Hill.
- Gadamer, H. G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Cortina Raffaello.
- Iori, V. (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (2008). Formare persone competenti nella società complessa. *Lifelong Lifewide learning*, 2, Transeuropa.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Education*, 14(4), 595-621.
- Massa, R. (A cura di). (1992). *La clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Mattingly, C. (1998). *Healing Dramas and Clinical Plots*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Montagna, L., Benaglio, C., & Zannini, L. (2010). Reflective writing in nursing education: background, experiences and methods. *Assistenza infermieristica e ricerca*, 29(3), 140-52.

- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Oxford: Routledge.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2011). La qualità essenziale della formazione. *Educational Reflective Practices*, 1-2, 145-156.
- Musaio, M. (2015). Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale. *MeTis*, V, 1. Disponibile in:  
<http://www.metis.progedit.com/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi.html>
- Ong, W. J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* (Trad. it.). Bologna: Il Mulino.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Polenta, S. (2015). Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita. *MeTis*, V, 1. Disponibile in:  
<http://www.metis.progedit.com/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi.html> [26 aprile 2016]
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*. Firenze: Giunti.
- Striano, M. (2006). Processi conoscitivi e agire professionale. Narrazione e sviluppo nei contesti di pratica. *Pedagogika*, X, 5, 24-27.
- Zannini, L. (2003). *Salute, malattia e cura. Teoria e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*. Milano: Franco Angeli.
- Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Cortina Raffaello.