

Educare gli insegnanti alla pratica di scrittura professionale

Micaela Castiglioni

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca

ABSTRACT

Il presente contributo sottopone a sguardo critico il paradigma formativo rivolto agli insegnanti dei vari ordini di scuola che nel contesto italiano è prevalentemente di tipo tradizionale-trasmissivo basato sull'erogazione di contenuti e di tecniche, e legittima a livello epistemologico, metodologico e procedurale, un modello formativo alternativo centrato sull'utilizzo della pratica di narrazione e di scrittura delle pratiche educative, formative e didattiche attivate, dentro una cornice di riferimento che fa suo l'approccio di ricerca-formazione narrativo-autobiografico autoriflessivo, in grado di cogliere la complessità e la problematicità della scuola contemporanea e della vicenda apprenditiva odierna.

Parole chiave: *Docenti – Formazione - Relazione educativa – Narrazione - Autobiografia*

Educating teachers to use the practice of writing as a professional tool

This paper takes a critical look at the training paradigm intended for teachers of the various types of school. In the Italian context, this is prevalently of the traditional-transmission type, based on provision of content and techniques. The paper looks at the legitimacy, at the epistemological, methodological and procedural level, of an alternative training model centred on use of the practice of narrating and writing down the educational, training and didactic procedures adopted, within a reference framework that embraces the auto-reflexive, narrative-autobiographical approach to research-training. We sustain that this approach is able to grasp the complexity of the contemporary school and of present-day learning contexts.

Keywords: *Teachers – Education – Educational Relationship - Autobiography*

Due tipi di scuole

Al mondo ci sono due tipi di scuole. In uno si insegnano tutte le cose vere: chi ha veramente fondato Roma, qual è veramente la montagna più alta del mondo, chi vive veramente sott'acqua. Nell'altro invece si insegnano tutte le cose false: che Roma l'ha fondata Remo o Numa Pompilio, e che sott'acqua ci stanno draghi e sirene.

Fra i due tipi di scuole c'è una bella differenza. Di verità ce n'è una sola: se è vero che Romolo ha fondato Roma, non può esser vero che l'ha fondata nessun'altro. Quindi i bambini che vanno a questo tipo di scuola imparano tutti le stesse cose, e quando le hanno imparate passano il tempo a ripeterle: << Roma è stata fondata da Romolo >>, << Sott'acqua ci vivono i pesci >> eccetera eccetera. In ogni momento dell'anno, se entrate in una scuola così ci trovate tutti i bambini che ripetono la stessa cosa, per esempio che Roma è stata fondata da Romolo. Se uno sgarra e dice che Roma l'ha fondata qualcun altro, gli danno dell'asino. Perché in queste scuole si insegna la verità, e di verità ce n'è una sola.

A lungo andare, anche i bambini che vanno a queste scuole diventano tutti uguali: hanno tutti un grembiolino bianco, i capelli rossi e neri e gli occhi gialli e blu, e mangiano tutti il gelato alla crema di ribes. Quando crescono, vogliono tutti una macchina grande grande, con dentro il telefono e il frigorifero e la lavatrice.

L'altro tipo di scuola è molto diverso. Siccome per ogni cosa vera ci sono infinite cose false, ogni scuola di questo tipo insegna ai bambini cose diverse, anzi ogni bambino in una scuola così impara cose diverse dagli altri. Uno che impara che Roma l'ha fondata Remo, un altro che l'ha fondata Numa Pompilio e un altro ancora che l'ha fondata suo zio Gustavo, che tanto non ha mai niente da fare. Se entrate in una scuola così ci trovate un gran pandemonio, con tutti i bambini che raccontano storie diverse e nessuno può dire a un altro che ha torto perché tanto hanno torto tutti e lo sanno in partenza. E i bambini, anche, sono diversi: uno ha gli occhi verdi e un altro bianchi, uno ha il naso davanti e un altro dietro, uno porta il grembiule e un altro lo scafandro. Quando crescono, uno vuole una macchina con dentro il frigorifero e un altro un frigorifero con dentro la macchina, uno va in giro con il vestito e la cravatta e un altro senza cravatta e senza vestito.

Il problema adesso è: quale di queste è una scuola davvero? (Bencivenga, 2011, p.25)

La favola racconta due tipi di scuola che ci sembrano riguardare non soltanto gli alunni della scuola dell'infanzia o della scuola primaria, ma anche i preadolescenti e gli adolescenti che frequentano la scuola secondaria. [La narrazione ci mette davanti due rappresentazioni del contesto educativo, due modelli di didattica, due modalità di sviluppare la relazione educativa e di insegnamento-apprendimento, non necessariamente e sempre in opposizione ma, di volta in volta, situazionabili e praticabili in complementarietà se, come ci ricorda Bencivenga: "[...] per ogni cosa vera ci sono infinite cose false è [...]" (*ibidem*). Ancor più profondamente il registro favolistico della storia ci mette implicitamente a confronto con la significatività e la

serietà di una questione ben più ampia e complessa come è quella del tipo di progetto culturale e sociale cui la scuola sceglie di aderire dentro il macrosistema delle opzioni politico-istituzionali che necessita sempre più urgentemente di essere interrogato. Potremmo dire, che a sollevarsi è il complesso e problematico nodo del *sensu* che i vari attori della vicenda educativa e formativa dentro la scuola danno ad essa, secondo l'attenzione che è propria della lezione pedagogica di tipo fenomenologico. Più oltre ancora, ad essere messo in gioco è il senso più profondo della cultura e dell'*umano*, nella direzione di una indispensabile e fertile integrazione –come ci rammentano autori quali Bertolini (1988), Demetrio (1992) e Massa (1992), per citarne soltanto alcuni - di *cultura e vita, educazione e vita, apprendimento e vita*.

Se facciamo adesso un passo indietro ci accorgiamo di come la rappresentazione della scuola e del “fare scuola”, e quindi le pratiche educative, formative e didattiche degli insegnanti, che poi non sono altro che, pratiche relazionali, comunicative e narrative, siano sottese e per-formate dalle stratificazioni narrative in cui i docenti, come tutti gli esseri umani, sono inseriti, e delle quali non sempre sono consapevoli, in modo oltretutto critico.

Il “fare scuola” come intreccio di narrative

Il che, è come dire, che le *narrative* educative, formative e didattiche dell'insegnante che sono *oggi*, o che sono diventato fino ad oggi, sono in parte, se non del tutto condizionate, dalle narrative che ho sperimentato, interiorizzato, ereditato, ecc., come bambino, adolescente, figlio, studente, ecc., di *ieri* (Formenti & Gamelli, 1998). A prendere forma è una sorta d'incastro a scatole cinesi dove le narrative dell'organizzazione scuola, a loro volta, *in-formeranno* e *per-formeranno* le narrative relazionali docenti-studenti (Palmieri, 2014), secondo una stratificazione fenomenica. E' qui allora, che ognuno di noi come docente può correre il rischio di riportare troppo frettolosamente e in modo semplicistico la contestualità, la puntualità, la complessità mutevole, la ricchezza e l'originalità delle storie apprenditive e delle *vicissitudini apprenditive*, che si sviluppano ogni giorno nella propria classe, dentro repertori o “copioni narrativi” –per dirla alla Bruner- e, dunque, di rappresentazione e d'azione, troppo utilizzati come parametri di riferimento quasi unici, esclusivi ed escludenti paradossalmente proprio la vitalità e generatività apprenditiva della “materialità educativa” in azione, come la definiva Riccardo Massa¹. E' come se, ogni mattina, ognuno di noi che insegna, entrasse in aula mettendo in scena una rappresentazione vista e rivista più volte senza tener conto sia di sé come regista di quella scena - che come tale potrebbe smontarla e rimontarla – sia degli studenti attori co-protagonisti. L'insegnante, tutto al più, vede gli allievi, ma non li guarda, non li osserva, non presta loro *attenzione* nell'accezione fenomenologica, e

¹Massa, R. (ed.) (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli. Si cfr., anche, Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Milano: Carocci.

pertanto, non li ri-conosce come gruppo e singolarmente, non ri-conoscendo in questo modo neanche se stesso.

Il suo sguardo rischia di non mettere a fuoco e di diventare appannato, molto lontano dal tipico sguardo creativamente *obliquo* dell'opzione fenomenologica, disposto a lasciarsi s-piazzare e interessato a s-piazzare, producendo conoscenza, apprendimento e ipotesi di trasformazione e di cambiamento (Contini, 1988; Iori, 1988). Tutti in classe rischiano di rimanere dentro uno sfondo anonimo e fossilizzato. Con questi antefatti, perché mai dovremmo aspettarci che gli studenti, tra l'altro molto più attratti da altre agenzie formative e da altre modalità e linguaggi apprenditivi, ci riconoscano? Ci ascoltino? Perché, dovrebbero mostrare interesse, motivazione e partecipazione?

Ricordo, a tal proposito, quanto mi disse, non tanto tempo fa, un'insegnante di scuola superiore di primo grado, durante una formazione di tipo narrativo-autobiografica centrata sulla scrittura dell'esperienza educativa e didattica²:

Bello, interessante quello che ci sta proponendo, se non avessimo gli studenti in classe, perché vede, secondo me, c'è anche il rischio di non tenere in considerazione il libro di testo, il programma; è un po' come se lei ci stesse dicendo di eliminare i libri di testo.

L'apprendimento e il “bisogno di relazione”

Lontano da me, ovviamente, “eliminare i libri di testo”, non tenere conto del programma, degli obiettivi didattici, della valutazione dell'apprendimento, ecc., così come, d'altro canto, molto vicino a me e soprattutto alla prospettiva di formazione che proponevo al gruppo, chiedersi *come* gli studenti *entrino nel libro di testo*, si *approccino ai saperi* che proponiamo loro, alla disciplina che affrontiamo con loro (Dallari, 2000; Munari, 1993). Del resto, la lezione fenomenologica è interessata ai processi e alle modalità di costruzione, o meglio ancora, di co-costruzione della conoscenza (Bertolini, 1988; Caronia, 1997; Iori, 1988; Mortari, 2003).

²Si trattava di una proposta formativa che si collocava entro la matrice della pedagogia fenomenologica considerata nei suoi possibili intrecci con il costruttivismo narrativista.

Ci preme sottolineare fin da subito come i contenuti di questo contributo derivino dall'intreccio tra quanto emerso in percorsi di formazione rivolti agli insegnanti, in ingresso e in servizio, e gli studi e gli interessi di ricerca su tali temi e motivi.

Certo, l'attenersi alla trasmissione lineare e verticale del sapere, magari dall'interno di una postura didattica che prenda le distanze da un'implicazione personale, può essere per certi aspetti, più semplice e rassicurante per l'insegnante che finisce con il difendersi dietro il proprio ruolo, le competenze e la tecnica (Bertolini, 1988; Iori, 1988), ma non dimentichiamoci, con Blandino e Granieri (2002) che gli studenti - al pari di tutti noi adulti nella vita e quando siamo in formazione - non si aspettano dalla scuola e dall'insegnante soltanto un aumento cumulativo di conoscenze e di saperi, anzi, proprio nella loro fase di età, hanno "fame di relazione" (*ivi*, p.179), anche se a modo loro, con stili che, al contrario, ci sembrano sabotare la relazione stessa, o comunque, sottoporla a dura prova. Ma proprio chi sembra far saltare la relazione con l'adulto di riferimento, sia esso genitore, insegnante, educatore, ecc., - come ben sappiamo dall'orientamento pedagogico, fenomenologicamente orientato-, è più alla ricerca di relazione per potersi individuare come persona autonoma e per potersi ri-conoscere come studente dipendente/indipendente nel "mentre impara", per mezzo di quella fiducia che l'adulto-insegnante è in grado di fargli sperimentare e ri-conoscere in sé, e nelle proprie possibilità, accanto a fragilità, o difficoltà, che necessitano di essere accolte, nominate e rielaborate insieme (*ivi*, p.270) :

[...] I bisogni di relazione dell'allievo non sono qualcosa "a parte", ma concomitanti e determinanti per la qualità dell'apprendimento e per la qualità dello sviluppo mentale e personale, ed è nel momento in cui si trasmettono i contenuti che si devono soddisfare i bisogni di relazione. E' nel mio modo di insegnare che mostro quanto mi sono presenti i bisogni del mio allievo ed è nella misura in cui li riconosco e me ne faccio carico che lo accudisco davvero [...] e lo faccio crescere mentalmente, mentre nel caso io lo trascuri deprivò l'allievo [...]. (*ivi*, p.280)

Il "bisogno di relazione" dello studente procede di pari passo con il "bisogno d'identità" e di "identità da studente", come premessa, potremmo dire, per un'esperienza apprenditiva sufficientemente riuscita, ma anche, come suo *proprium* ed esito provvisoriamente finale che chiama in causa insegnanti e studenti. Tale percorso-processo necessita di una disponibilità fondamentale da parte dell'insegnante, quella del saper ascoltare dentro la relazione educativa e del sapersi ascoltare in questa relazione. Chi legge, potrà pensare che si tratti di retorica, per di più di vecchia data, da pedagogisti e professionisti dell'educazione, da parte nostra, viceversa, siamo convinti che non si possa liquidare in fretta e in modo superficiale il tema dell'ascolto. Prima di tutto, perché il saper ascoltare (e ascoltarsi) anche per un professionista dell'educazione, com'è l'insegnante, non è qualcosa di così ovviamente scontato, e poi perché "ascoltare", dal 'latino *auscultare*, non vuol dire solo "ascoltare", ma ascoltare "attentamente", anzi "dare retta". L'ascolto dunque non è solo udire ciò che l'altro dice, ma prenderlo in considerazione' (*ivi*, p.278).

Quanto, seppur sinteticamente, abbiamo evidenziato fin qui, implica per l'insegnante smontare e ri-montare il proprio agire educativo, le pratiche educative e didattiche collaudate

e, dunque, chiedersi, ancora più a monte, *come* mi narro la mia scuola, la mia classe, i miei studenti, il singolo studente, me stesso in relazione a loro, l'approccio con la conoscenza e con l'apprendimento, ecc. Nel *come narro*, nel *come mi narro* - ci ricorda Bruner, ma anche la lezione fenomenologica - ci sono i personali punti di vista, le proprie visioni, i propri vissuti, le ipotesi e le teorie ricavate dalla nostra esperienza in *carne e ossa*, le nostre premesse concettuali e valoriali, ecc., per cui, nel *come narro*, c'è il *come penso*: nel nostro caso, come penso il mio essere insegnante, la relazione che sviluppo con gli studenti, il senso più globale e profondo della vicenda di apprendimento, di crescita e di formazione.

S-montare e ri-montare le pratiche educative: per una “nuova” formazione insegnante

Scomporre e ri-comporre il proprio copione narrativa con cui e dall'interno del quale andiamo incontro alle singole e specifiche storie degli studenti non è cosa da poco, poiché significa potersi permettere di deviare da questa narrazione principale, dominante – prendendo a prestito un termine proprio della psicoanalisi narratologica (Arrigoni & Barbieri, 1998) – potendo prendere generativamente le distanze, anche, da pre-comprensioni, pregiudizi, stereotipi, ecc., che minacciano la relazione educativa (Bertolini, 1988; Iori, 1988; Mortari, 2003; Tarozzi, 2001) o, addirittura, impediscono che essa prenda *autenticamente* forma, sviluppandosi, modulandosi, modificandosi ed evolvendosi dinamicamente e contestualmente, fino al venire meno.

Ad essere chiamata in causa, a questo punto, è la formazione rivolta agli adulti nella direzione, qui presentata, di un'opzione narrativamente, auto-riflessivamente e autobiograficamente orientata. Abbiamo a che fare con uno sguardo alla formazione insegnante di cui l'educazione degli adulti, di matrice umanistico-esistenzialista, preoccupata di non ridurre la formazione adulta alla sola capitalizzazione di saperi, tecniche e strumenti nella direzione dell'esclusiva ed eccessiva professionalizzazione (Alberici, 1997; Castiglioni, 2011a; Tramma, 2011), dovrebbe farsi carico nei luoghi della ricerca e delle scelte istituzionali e strategiche. Ad essere evocata è un'educazione degli adulti che nell'agire formativo riconosca e valorizzi il nesso imprescindibile tra ricerca, formazione, autoformazione, apprendimento dall' "esperienza pensata" (Mariani & Santerini, 2002) e apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003).

Se gli insegnanti, sia quelli in servizio da anni sia quelli che hanno fatto il loro ingresso a scuola da un tempo relativamente breve, più che di una formazione tecnica di tipo trasmissivo, che avviene per sviluppo di skills e raggiungimento di obiettivi funzionali subito valutabili nelle loro ricadute immediatamente professionali (Mortari, 2003), hanno bisogno di uno spazio o dispositivo formativo, ben più complesso, per certi aspetti, più imprevedibile e, come dire, raffinatamente sottile:

- perché, l'oggetto al centro della formazione che li riguarda, è tale, ancor più, nello scenario odierno, e in cui
- poter osservare - prendendone le distanze - pensare, interrogare e capire meglio la propria *epistemologia professionale* e, dunque, la personale pratica educativa e didattica, così come, l'atteggiamento e lo stile educativo che li riguarda, tutto ciò nelle componenti esplicite ed implicite, e nelle stratificazioni di natura sia personale che professionale, nonché nelle sedimentazioni esperienziali, più o meno antiche, di tipo cognitivo ed emotivo, ecc., lo sguardo narrativo-autoriflessivo e autobiografico ci sembra trovare una sua puntuale e importante legittimazione, dentro la cornice concettuale e di senso della pedagogia fenomenologica.

E' dentro un contesto narrativo in cui gli insegnanti possano mettere in parola scritta, o in altri linguaggi sempre narrativi, le pratiche educative e d'insegnamento-apprendimento agite, che si rende possibile l'operazione riflessiva, meta-riflessiva e critica di s-montaggio e ri-montaggio dei propri repertori, o copioni, professionali e relazionali. Non dimentichiamoci, inseguendo Bruner, che la caratteristica principale del pensiero narrativo-autobiografico, sotteso all'azione narrativa, è proprio quella di introdurre delle de-via-zioni narrative nella trama che tenderebbe a costituirsi come narrazione permanente e stabile. Il pensiero narrativo è flessibile, dinamico, aperto a ipotesi di senso non pensate, non previste e, a volte, pertinentemente imprevedibili. Ad esso è familiare la critica situata e dunque l'incertezza generativa (Bruner, 1990; Smorti, 1994).

Più nello specifico, nei progetti di formazione personalmente attivati tramite tale opzione formativa, con l'utilizzo della pratica di scrittura dell'esperienza educativa, formativa e professionale degli insegnanti, ad essere messe al centro sono state due questioni fondamentali tra loro strettamente interconnesse:

- il *come* lo studente *impara* e il *come* lo *vive*, e non solo, il *che cosa impara* (Blandino & Granieri, 2002, p.278);
- il *senso* che può avere o, non avere, la scuola, lo studio per gli studenti, di oggi - ma anche, per gli stessi docenti- che si trovano dentro a una più globale condizione di vita dove la precarietà dei propri progetti contribuisce a smarrire il senso attribuito a più sfere di appartenenza di sé.

Lungo questa direzione, soprattutto nelle due esperienze formative e di sperimentazione temporalmente più vicine, una riguardante il TFA (Tirocinio Formativo Attivo) attivato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, nel 2013, per l'abilitazione all'insegnamento dei docenti della scuola di primo e secondo grado³, e l'altra inerente

³Dove chi scrive ha svolto docenza nel modulo *Contesto e competenze comunicative* per le classi d'insegnamento di matematica e fisica nelle scuole superiori di secondo grado.

l'insegnamento dell'italiano a stranieri – tramite le pratiche narrative, tra cui quella cinematografica – messa a punto, nel 2011, dalla Fondazione ISMU di Milano (Iniziative e Studi sulla Multietnicità, *Viaggi nelle storie*, www.ismu.org)⁴ – e rivolta a docenti dei vari ordini di scuola e agli educatori, si è cercato di accompagnare gli insegnanti coinvolti a:

- imparare a narrare e a mettere per iscritto il personale agire educativo, operazione non così abituale e competenza non così scontata;
- diventare più consapevoli di come essi narrino a loro stessi l'esperienza educativa e didattica e dunque gli alunni, il singolo alunno, e sé come docenti in relazione al gruppo classe e a ogni singolo studente, nella direzione di sollevare possibili e ulteriori narrative. Non sempre, come ci ricorda Mortari (2003), le pratiche educative adottate e mantenute hanno una permanente e intrinseca autolegittimazione: e ciò è d'altronde fisiologico, pena la loro decontestualizzazione e debole rispondenza all'accadere educativo in atto;
- essere maggiormente in grado di ricostruire ed esplicitare la rappresentazione del proprio *rapporto con il sapere* (Munari, 1993), la conoscenza e la propria disciplina per poter intersecare di più le rappresentazioni di cui sono portatori gli studenti, aspetto che se trascurato può contribuire a possibili blocchi relazionali e apprenditivi;
- rientrare nella personale storia di formazione, di crescita, di apprendimento e di insegnamento per chiedersi quali siano stati gli insegnanti-educatori che hanno lasciato un segno nella loro vicenda di crescita. Perché quelli indicati, e non altri?

Sappiamo come molti studi e ricerche di matrice psicologica e pedagogica inerenti il successo e l'insuccesso scolastico evidenzino come ognuno di noi tenda a dimenticare, con il tempo, i contenuti imparati -di qui il ben noto fenomeno dell'analfabetismo di ritorno che riguarda soprattutto gli adulti-, ma a ricordarsi molto bene i docenti avuti per il loro stile relazionale. Ricordiamo le relazioni e meno i saperi. Ciò, non vuol dire, per l'insegnante riproporre tout-court agli studenti di oggi le stesse modalità educative e apprenditive sperimentate come allievo, di ieri, ma chiedersi quanto esse possano funzionare o non funzionare, "proprio a partire dalla personale esperienza, sottoposta a dubbio" (Tramma, 2005, p.51);

- utilizzare con più consapevolezza e continuità alcuni strumenti narrativi di restituzione della propria prassi educativa, primo tra tutti il diario professionale, al fine di sviluppare o potenziare una *sensibilità narrativa* che fa tutt'uno con la *sensibilità relazionale*;

⁴Responsabili del progetto sono Costanza Bargellini e Silvana Cantù - Fondazione ISMU di Milano.

- esercitare la scrittura per far emergere gli “aspetti notturni” dell’esperienza e della relazione educativa che inevitabilmente ne influenzano l’andamento;
- familiarizzarsi in modo attentamente critico e competente con la progettazione e l’attivazione di dispositivi narrativi in classe, potendone comprendere il senso educativo più sottile e profondo;
- chiedersi che cosa ritengano importante insegnare, o meglio ancora, che cosa pensano sia importante che rimanga della loro disciplina⁵, il che ha significato chiedersi - come premessa, ma anche, come corpo centrale ed esito della formazione narrativa attivata- ‘Perché siamo qui?’ (Varchetta, 2011). Domanda che introduce la dimensione fondamentale, oggi, nella formazione adulta, della ricerca del senso, del senso da dare a sé, a sé come professionista dell’educazione, all’esperienza educativa considerata nel suo complesso. Lungo questo processo, la pratica di narrazione e scrittura dell’esperienza educativa e professionale, che è eminentemente pratica di ricerca di senso, può rappresentare un supporto? Secondo un possibile nesso tra autobiografia a scuola, autoformazione e cura di sé, anche per l’insegnante?
- domandarsi che cosa intendano per *insegnante narrativo* (Castiglioni, 2011b) e se, loro stessi si considerino insegnanti narrativi, di fatto, qui sintetizzabile come insegnante che considera l’alunno non solo ed esclusivamente “dal collo in su” (Blandino & Granieri, 2002, p.278, cit., da Rogers).

Di qui, il germinare di interrogativi o domande di ricerca secondo l’impianto fenomenologico: per esempio, ci siamo chiesti a quali scelte prima di tutto relazionali, metodologiche e procedurali ‘obblighi’ l’opzione narrativa a livello di implicazione personale, in classe e nella relazione con gli studenti? Sicuramente a concepire

il processo di apprendimento come [...] un fatto che [...] mette in gioco non solo competenze e abilità cognitive [...]. Il vero apprendimento coinvolge invece la persona globalmente e prima di tutto, sotto il profilo emotivo e affettivo [...]. (*ibidem*)

e ciò vale sia per lo studente preadolescente, adolescente, adulto, sia per il docente. Ricordiamoci la valenza apprenditiva delle emozioni che ‘c’informano non solo e non tanto su quello che vediamo, ma su come vediamo’ (Sclavi, 2003, p.15), aspetto non da poco a scuola e dentro la relazione che sviluppiamo, o non sviluppiamo, con gli alunni.

⁵Si tratta di punti di attenzione che, chi scrive, ha messo a punto con E. Biffi e L. Formenti in sede di progettazione del modulo del TFA, e qui ripresi.

Ovviamente, fare nostro questo sguardo ha significato concepire il luogo della formazione come luogo di ricerca e di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), secondo gli antefatti epistemologici del costruttivismo narrativista, della psicologia culturale, della fenomenologia, ecc.

Molte le esercitazioni narrative e di scrittura proposte agli insegnanti (*Un'esperienza che per me è stata formativa, Quella volta che sono stato studente, Una metafora di me come insegnante, Lettera a un allievo difficile... L'allievo risponde...*, per citarne soltanto alcune)⁶. Altrettanto necessari gli stimoli di ripresa meta-cognitiva e auto-formativa delle scritture prodotte, all'interno di una inevitabile attenzione messa nella costruzione in itinere del contesto formativo per facilitare, stimolare, sviluppare, approfondire, criticare, presidiare, rielaborare le narrazioni prodotte (cfr. Castiglioni, 2011a).

Scrivere l'esperienza educativa e la pratica didattica: una questione di senso

Riportiamo a titolo esemplificativo quanto abbiamo messo a punto in seguito a vari progetti di formazione di matrice narrativo-autobiografica (Cantù & Castiglioni)⁷. Si tratta di alcuni punti di attenzione o dimensioni imprescindibili su cui, a parer nostro, sarebbe auspicabile che si articolasse una proposta educativa e formativa narrativamente e autobiograficamente orientata.

Si tratta di una mappa che può orientare l'insegnante, l'educatore, il formatore, ecc., nella fase di costruzione della proposta educativo-didattica così come nella rilettura in itinere e post-azione. Più ancora, in linea con la prospettiva adottata in questo contributo, pensiamo che le dimensioni indicate possano rappresentare l'atteggiamento di un professionista dell'educazione 'narrativo dentro'. Esse sono:

- la contestualizzazione della proposta educativa;
- l'assunzione di un approccio sistemico;
- il potenziamento dell'autostima;
- la facilitazione dell'autonomia;

⁶Sono alcune tra le sollecitazioni narrative utilizzate nei laboratori di formazione narrativo-autobiografica dal Gruppo di ricerca che è stato coordinato dal Prof. D. Demetrio, di cui hanno fatto parte, chi scrive, e alcuni autori qui citati (E. Biffi; L. Formenti; I. Gamelli; S. Tramma). Per l'ultimo stimolo narrativo, che abbiamo riadattato, si cfr., L. Zannini, *Medical Humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.

⁷Il materiale è in versione cartacea.

- lo sviluppo di posture di partecipazione, condivisione, collaborazione;
- l’assunzione del punto di vista altrui;
- il riconoscimento e la valorizzazione dell’apprendimento reciproco;
- l’atteggiamento di problematizzazione;
- l’assunzione di uno sguardo decentrato, che “sbanalizzi l’ovvio”;
- la facilitazione della modifica della percezione di sé, dell’altro e di sé con l’altro;
- la realistica conoscenza di sé e dell’altro;
- il procedere per assunzione della realtà, per metodo induttivo e spiazzamento cognitivo;
- l’orientamento educativo e didattico proteso alla costruzione, elaborazione e ri-attribuzione di significati;
- l’importanza della flessibilità (ossia, delle posture e mosse educative ed esistenziali della mediazione, negoziazione, modifica, accettazione, non prevaricazione);
- il riconoscimento della diversità come risorsa, del dialogo come risorsa;
- l’assunzione della narrazione;
- l’importanza dell’ascolto, del saper ascoltare e ascoltarsi;

Muoversi in quest’ottica ci sembra possa ridurre il rischio di *dis-animare*, come ha sostenuto Madera, in un recente convegno svoltosi all’Università di Milano-Bicocca, dal titolo *Educare e istruire, due mestieri impossibili?*⁸, l’esperienza educativa. Dove, per noi, *dis-animare* e *dis-innamorare*, ci sembra fare tutt’uno.

A questo punto ci sembra significativo e pertinente alla nostra riflessione restituire quanto scrive un docente di matematica che ha frequentato il modulo del TFA, cui si è già accennato. Si tratta di un esempio di scrittura professionale⁹ che s’inserisce all’interno della cornice formativa che abbiamo sopra tratteggiato e che restituisce, a parer nostro, alcuni temi

⁸Il Convegno si è svolto nell’ottobre 2013.

⁹Il brano inserito si trova nella Relazione finale di tirocinio “L’angosciante incontro con la matematica e la fisica. Precauzioni per l’insegnamento-apprendimento”, a cura, del Dott. Eugenio Rapisarda. TFA-anno accademico 2012/2013, classe di concorso A049, Facoltà di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

e motivi cruciali nella riflessione qui sviluppata e che sono stati oggetto di lavoro anche durante il tirocinio formativo attivo.

Un docente (si)racconta...la formula del dolore

“E’ innanzitutto importante cercare di far cogliere ai ragazzi un senso per gli sforzi profusi. Pur sottolineando l’importanza del formalismo e dell’acquisizione delle formule (e richiedendo che gli studenti raggiungano un buon grado di competenza in tali ambiti), è fondamentale trasmettere prioritariamente ciò che di più stimolante possa offrire la matematica (il gioco, il lasciarsi portare dal proprio pensiero, la scoperta di una domanda, l’esigenza e la ricerca di una risposta, gli aspetti piacevoli dell’esercizio del pensiero che stimola la curiosità e l’interesse) e la propria passione, che lascia un’impronta indelebile nella mente dell’allievo.

Quando uno studente chiede sfinito “ma questo a cosa ci serve?”, oltre a promettere che questo specifico argomento ci servirà per poter risolvere nuovi problemi, cerco sempre di aggiungere che serve innanzitutto perché è bello conoscere, perché ti rende felice, ti fa stare bene. E poi la matematica non serve per queste formulacce, tra dieci giorni te le sarai già dimenticate. Ti serve per capire l’armonia dell’ordine e del mondo. Ti serve per capire che i problemi, anche quelli personali, si affrontano, e si possono affrontare con gli strumenti che abbiamo. Magari quel problema non l’hai mai incontrato, ma facendo forza su ciò che sei e che sai, anche quel problema può essere risolto. Ecco perché studi matematica: è una palestra di vita, una terapia psicologica.

Talvolta riesco anche a leggere nei suoi occhi la contentezza (mista a sollievo) quando, rincuorato e più carico, vede che il problema che prima gli sembrava impossibile improvvisamente diventa facile, quasi banale, solamente grazie alla percezione che ciò che sta facendo parla anche a lui in quanto persona e non in quanto “vaso da riempire”.

[...] Spesso i ragazzi davanti alla matematica hanno anche paura, paura di non capire e talvolta si vergognano di avere queste paure (perché le considerano segno di debolezza), o pensano di avere solo loro queste paure: “Io ho paura della matematica... ogni volta che faccio un compito ho il terrore... ho 17 anni, non piango mai... ma quando mi trovo davanti ad un foglio pieno zeppo di esercizi ke¹⁰ devo svolgere entro 2 ore mi agito e mi scendono le lacrime da sole, è più forte di me, questo è per colpa dei prof., che ho avuto, mi hanno sempre scoraggiata sin dall’inizio della mia vita scolastica e così mi hanno rovinata....”¹¹.

Dire esplicitamente ai ragazzi (anche durante la spiegazione) che l’argomento che si sta trattando non è semplice e che se si sentono spaesati è normale e non dipende da una loro presunta inferiorità, spesso mi ha aiutato nell’agganciare gli studenti e conseguentemente anche nell’ottenere da loro risultati migliori”.

¹⁰E’ stata mantenuta la modalità espressiva usata dalla studentessa.

¹¹Il docente riporta un’attività di scrittura proposta agli studenti durante il TFA.

Per concludere

Ci sembra di poter dire avviandoci verso la conclusione della nostra riflessione che la *via narrativa*, autoriflessiva e autobiografica nella formazione docente rappresenti una *sfida* per l'educazione, in particolare quella adulta, e come tale non sia di facile e lineare assunzione e progettazione: prima di tutto essa richiede, come d'altronde, ogni opzione d'intervento pedagogico ed educativo, di essere attentamente e processualmente contestualizzata a livello del *macro-sistema* dell'organizzazione scuola, del *micro-sistema* della classe, della relazione docente-allievo, ecc., in modo da poter farsi carico delle contraddizioni e ambivalenze, di vario tipo, insite all'organizzazione stessa e/o maturate verso questa modalità di formazione e di lavoro in classe con gli studenti, così come delle difese o vere e proprie resistenze da parte degli insegnanti meno familiarizzati con questo sguardo e comprensibilmente timorosi di esporsi eccessivamente con la propria storia e con la propria pratica educativa all'interno del gruppo di colleghi, e in più preoccupati che le narrazioni degli studenti siano condizionate dalla preoccupazione della valutazione. E' proprio a partire da queste criticità che vanno fatte emergere e che necessitano di essere nominate e interpretate che la *sfida narrativa* nella formazione docente e nel lavoro educativo in classe, può essere accolta, pensata e progettata, tra limiti e possibilità, risorse generative e criticità, a volte, non superabili, ma comunque, pur sempre significabili.

Bibliografia

- Alberici, A. (1997). *Apprendere sempre nella società conoscitiva*. Torino: Paravia.
- Arrigoni, M. P., & Barbieri, G. (1998). *Narrazione e psicoanalisi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bencivenga, E. (2011). *La filosofia in cinquantadue favole*. Milano: Mondadori.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza pedagogicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Blandino, G., & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bruner, J. S. (1990). *La ricerca del significato*. Tr. it. (1992). Torino: Bollati Boringhieri.

- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castiglioni, M. (2012). Le pratiche di cura e il contesto medico-sanitario. In D. Demetrio (Ed.), *Educare è Narrare* (pp.119-217). Milano: Mimesis Edizioni.
- Castiglioni, M. (Ed.) (2011a). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Castiglioni, M. (2011b). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. In C. Bargellini & S. Cantù (Eds.), *Viaggi nelle storie* (pp.93-119). Fondazione ISMU, Iniziative e Studi sulla Multietnicità, Quaderni ISMU 1/2011.
- Contini, M. G. (1988). *Figure di felicità. Orizzonti di senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbi, L. (2007). Scrittura autobiografica e sviluppo del pensiero professionale. In D. Demetrio (Ed.), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp.48-60) Milano: Unicopli.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini Studio.
- Formenti, L., & Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Iori, V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mantovani, S. (Ed.) (1992). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mariani, A. M., & Santerini, M. (Eds.) (2002). *Educazione adulta*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Mortari, L. (2002). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Perla, L. (2007). Scrittura e ricerca sapienziale. Tre esercizi di autoriflessività. In D. Demetrio (Ed.), (2007), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp.391-399). Milano: Unicopli.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Striano, M. (2007). La funzione riflessiva ed autoformativa della narrazione attraverso la scrittura. In D. Demetrio (Ed.) (2007), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp.296-306). Milano: Unicopli,
- Tarozzi, M. (2001). *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*. Milano: Guerini.
- Tramma, S. (2005). *L'educatore imperfetto*. Roma: Carocci.
- Varchetta, G. (2011). I territori dell'Eda. Il punto di vista di Giuseppe Varchetta. In M. Castiglioni (Ed), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso* (pp.280-283). Milano: Unicopli.

Micaela Castiglioni ricercatrice e docente di Pedagogia Generale II (Educazione degli adulti) e di Educazione Permanente e degli adulti-Università degli Studi di Milano-Bicocca. Dirige le Collane *Condizione adulta e processi formativi*, Edizioni Unicopli, Milano; e *Nuove Adulità*, Mimesis, Milano.

Contatti: micaela.castiglioni@unimib.it