

## **ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E RICERCHE SUGLI STRUMENTI DI ORIENTAMENTO**

Agenzia formativa l'Altra Città

Giugno 2018

## **Premessa e fonti**

L'analisi dei fabbisogni formativi è stata condotta a partire da quattro fonti:

- le azioni di ricerca del settore Ricerca e Sviluppo dell'associazione l'Altra Città;
- le progettazioni realizzate nel triennio 2016-2018 dell'agenzia formativa;
- la partecipazione a seminari, focus group, convegni;
- i colloqui formali e informali con committenza e clienti; l'analisi documentale.

I materiali raccolti sono stati riclassificati per settori del lavoro in analogia con la relazione sull'analisi dei fabbisogni condotta nel gennaio 2015.

## **Il contesto territoriale e i fattori determinanti**

L'altra Città opera in un contesto territoriale centrato sulla provincia di Grosseto ma che si estende, per alcune attività come quelle di ricerca e sviluppo, fino al livello nazionale.

Il contesto locale è caratterizzato, in ambito sociale ed educativo, da forme di riorganizzazione istituzionale che integrano Grosseto nell'area vasta Sud-Est della Toscana; ciò vale con riferimento alla riorganizzazione dell'ASL ma anche del Cesvot e del volontariato. Sul fronte dei servizi sociali la riorganizzazione, che riguarda le Società della Salute, ha messo insieme le aree di Grosseto, Colline Metallifere e Amiata, con una forte connessione anche con l'area Sud delle Colline dell'Albegna.

Allo stesso modo anche le organizzazioni del lavoro sono in fase di cambiamento; le Camere di Commercio di Grosseto e Livorno si sono fuse in un'unica entità e le associazioni di categoria sono sempre più volte alla dimensione regionali che a quella locale.

Infine il mondo della cooperazione sociale è anch'esso in un rapido mutamento verso aggregazioni consortili e dimensioni di impresa sempre più ampie che operano sul mercato regionale disegnato dalle nuove istituzioni socio-sanitarie.

A tutto ciò si aggiungono i lenti cambiamenti nel sistema dell'istruzione del secondo ciclo, con l'affermazione del paradigma dell'alternanza scuola lavoro e la didattica per competenze, oltre che dell'orientamento, che piano piano entrano nelle scuole generando nuove esigenze di formazione per i docenti e di accompagnamento per gli studenti.

Il territorio di Grosseto, dal punto di vista economico, sembra essere piuttosto statico, con criticità legate alle disoccupazione e al fenomeno dei Neet, superiori rispetto al resto della Toscana.

Infine tra i fattori esterni è da considerare anche il nuovo sistema di accreditamento per le agenzie formative che determina la necessità di adeguare la struttura ai vincoli normativi e procedure di erogazione dei servizi che comportano adeguamenti procedurali e strutturali, e un ripensamento nel tempo degli obiettivi dell'agenzia e dell'analisi del contesto esterno. Questo cambiamento incide anche sul quadro complessivo delle agenzie formative che agiscono sul territorio regionale, in quanto è prevedibile una riduzione del numero delle agenzie attive.

In un contesto di tal genere se i rischi sono quelli legati all'affermazione di player negli ambiti di interesse dell'associazione, che hanno dimensioni e strutture sempre più grandi, e alla marginalizzazione del territorio e degli attori locali, le opportunità sono legate da un lato alla necessità di garantire qualità e autorevolezza per l'attuazione, necessaria, di progetti e interventi locali, dall'altra allo sviluppo di attività e servizi in nuove aree di competenza per i docenti, gli

studenti e per il personale che opera nelle organizzazioni pubbliche e nelle cooperative impegnate nel sociale. In questo giocherà un ruolo importante la riorganizzazione dell'intero sistema della formazione professionale come conseguenza del nuovo regolamento di accreditamento; si potrebbero infatti aprire spazi di mercato di un certo interesse come effetto della riduzione del numero di agenzie accreditate in Toscana. Infine per l'associazione nel suo insieme le opportunità di sviluppo si collocano sia nell'ambito della rappresentanza e della costruzione di occasioni di progetti di inclusione e di coesione sociale, sia nella rappresentazione di istanze di disagio o di nuova partecipazione per gruppi sociali oggi ai margini (ad esempio i giovani e i migranti).

Con riferimento ai fattori interni anche i soci dell'Altra Città sono in fase di ridefinizione, in virtù dei cambiamenti indotti dalla riforma del Terzo Settore che imporranno la revisione degli statuti e delle modalità organizzative. L'associazione, nel suo insieme, ha valori fondanti condivisi e solidi, derivanti da un'esperienza trentennale nel sociale; sono valori, espressi anche nella politica della qualità, che caratterizzano il lavoro quotidiano e il disegno organizzativo in quanto creano un'identità forte, una spinta all'innovazione costante, sia progettuale che metodologica, un continuo interscambio tra le risorse professionali e un confronto sui temi, attraverso l'impegno degli organi istituzionali (assemblea e consiglio direttivo) e del settore ricerca e sviluppo. Da questo impegno nascono proposte progettuali, strumenti per la formazione e l'orientamento dei vari target su cui operano i soci dell'Altra Città e richieste inerenti i fabbisogni formativi.

I rischi in questo caso sono legati alla perdita di identità e allo smarrimento che il volontariato nel suo insieme mostra davanti al cambiamento, ma al tempo stesso le opportunità sono anche maggiori sia nella ridefinizione e rigenerazione dei patti associativi che nell'aggiornamento delle competenze e nello sviluppo di nuove progettualità.

## **Il quadro di riferimento**

L'analisi dei fabbisogni tiene conto del quadro di riferimento della formazione professionale che è in rapida evoluzione come effetto della nuova programmazione FSE in corso (2014-2020) e della nuova norma regionale sull'accREDITAMENTO delle agenzie formative.

Di particolare interesse per l'agenzia formativa l'Altra Città sono risultati gli avvisi dell'Asse B inclusione sociale che, insieme con le linee di finanziamento previste per la formazione del personale scolastico sui temi dell'alternanza scuola lavoro, della didattica per competenze.

Di seguito gli ambiti prioritari di intervento del POR FSE Toscana per il periodo 2014-2020.

- Favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, con particolare attenzione alle donne e alle fasce più svantaggiate della popolazione attiva (disoccupati di lunga durata e lavoratori espulsi o a rischio di espulsione dal mercato del lavoro).
- Promuovere e sostenere i processi di autonomia dei giovani, favorendone l'accesso al mercato del lavoro attraverso un'adeguata qualificazione professionale, mediante l'integrazione fra scuola, formazione, università e mondo del lavoro, anche nel quadro dell'attuazione della Youth Employment Initiative, nonché sostenendo processi di autoimprenditorialità.
- Sostenere le strategie di sviluppo dei territori e i loro processi di innovazione attraverso un'offerta formativa di qualità, capace di valorizzare le eccellenze e rispondente alle esigenze di sviluppo produttivo della Regione.
- Ridurre le disparità di genere, che tuttora permangono nel mercato del lavoro, rafforzando le politiche di conciliazione e l'offerta di opportunità di formazione e istruzione per consolidare i percorsi di occupabilità e di sviluppo professionale. Anche per la programmazione 2014-20

- Promuovere politiche di mobilità e di cooperazione nell'ambito dei percorsi di istruzione e di formazione per favorire l'occupabilità, in particolare dei giovani.
- Sostenere l'innovazione e l'efficacia dell'offerta didattica per prevenire la dispersione scolastica, migliorare i livelli di apprendimento e la qualità dell'istruzione: alternanza scuola-lavoro, integrazione tra istruzione e formazione professionale

Da questi elementi deriva il perimetro di analisi dei fabbisogni basata sugli elementi in ingresso elencati (ricerca, partecipazione a focus group e convegni, confronti con committenti e clienti dei corsi, analisi documentale) sinteticamente rappresentata dalla figura sottostante nella quale sono rappresentate quattro aree/settori di analisi e quattro tipologie di attività che all'interno dei settori sono rappresentati:

- le aree: formazione per il settore sociale, per il settore dell'istruzione, per lo sviluppo di competenze specifiche (settoriali e trasversali); orientamento rivolto a studenti delle scuole superiori e a giovani NEET;
- le tipologie: percorsi per qualifiche o certificazione di competenze, percorsi di formazione continua on the job, percorsi di sviluppo di competenze in ambito non formale e informale, sviluppo di competenze orientative e di empowerment individuale.

<b>Progetti di formazione e orientamento</b>	<b>Focus group e seminari</b>	<b>Ricerche</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnico animazione socio-educativa</li> <li>- Abile al lavoro e All In</li> <li>- Tecnico inserimenti lavorativi</li> <li>- FAMI</li> <li>- RAV e BS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le storie siamo noi</li> <li>- SMS (focus group con esperti)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fabbisogni di competenze per il barman</li> <li>- Neet - "Quelli che non..."</li> <li>- Le professioni ICT</li> <li>- Disabilità e inclusione sociale</li> <li>- Svantaggio sociale e lavoro</li> <li>- SMS - Indagine sui fabbisogni delle aziende comunicazione e nuove tecnologie</li> <li>- Le storie siamo noi - Call ricerche e pubblicazione Quaderno</li> </ul>

## **I progetti di formazione e orientamento**

Con riferimento ai progetti di formazione e orientamento, relativamente all'analisi dei fabbisogni sono state prese in considerazione:

- l'analisi di placement della figura del tecnico dell'animazione socio-educativa;
- la valutazione finale del progetto "Abile al lavoro" rivolto a target di utenza svantaggiata;
- i fabbisogni di competenze del tecnico degli inserimenti lavorativi per soggetti svantaggiati;
- le caratteristiche della formazione linguistica per migranti del progetto "Alfabeti per nuovi linguaggi di cittadinanza";
- la formazione per insegnanti sugli strumenti di programmazione e valutazione delle performance della scuola (RAV e BS).

## **Tecnico animazione socio-educativa**

Il tecnico dell'animazione socio-educativa (o animatore di comunità) è una figura che opera nel settore della sanità e dell'assistenza sociale. Promuove lo sviluppo della crescita personale, dell'inserimento e della partecipazione sociale dei soggetti. Definisce interventi educativi, sociali e culturali rispondenti ai bisogni e promuove momenti di animazione, comunicazione interpersonale, dinamica di gruppo, attività ludiche.

L'animatore di comunità opera assumendo le responsabilità connesse al ruolo tecnico che svolge, compreso il proprio aggiornamento professionale.

Le competenze sviluppate nel percorso sono relative alle dinamiche della relazione di aiuto, alla psicologia e alla pedagogia, alla programmazione e alla progettazione di interventi di animazione, alla comunicazione in ambito lavorativo.

Nel tempo l'agenzia formativa ha proposto il corso di tecnico dell'animazione socio-educativa in diverse edizioni, sempre realizzata a pagamento come attività riconosciuta.

Il successo del corso ha dimostrato che il fabbisogno formativo in questo ambito è ancora ampio in quanto la figura dell'animatore di comunità è spendibile in diverse tipologie di comunità, dagli asili, alle case di riposo, dalle comunità terapeutiche ai centri diurni per le persone disabili.

In queste strutture i fabbisogni formativi evidenziati sono quelli legati alle competenze offerte; competenze legate alla relazione d'aiuto ma anche alla relazione educativa. Per questo motivo il tema della progettazione in generale e della progettazione educativa in particolare rappresenta una risposta ai fabbisogni formativi di queste figure di lavoro sociale.

Nel marzo del 2018 è stata completata l'analisi di placement relativa a due edizioni del corso di Tecnico dell'animazione socio-educativa conclusi rispettivamente nel 2016 e nel 2017. Nel primo caso l'analisi di placement viene condotta a 24 mesi dalla conclusione, nel secondo a 12 mesi dalla conclusione. La raccolta dei dati è stata effettuata tramite la somministrazione di un questionario predefinito e attraverso un modulo on line integrato da interviste telefoniche a partire dal mese di febbraio 2018. Dei complessivi 28 partecipanti alle due attività formative, 17 hanno risposto al questionario o all'intervista telefonica.

I partecipanti al corso di animatore di comunità (2016) che hanno concluso il percorso sono 14, 10 dei quali hanno risposto alle domande; tutti e 10 risultano occupati di cui 7 in ambiti attinenti al corso.

I partecipanti al corso di animatore di comunità (2017) che hanno concluso il percorso sono 14, 7 dei quali hanno risposto alle domande; tutti e 7 risultano occupati di cui 6 in ambiti attinenti al corso.

	<b>Animatore (febbraio 2016)</b>	<b>Animatore (febbraio 2017)</b>	<b>Totale</b>
Lavora con continuità	10	7	17
Non lavora	-	-	-
<b>Totale</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>17</b>

Tutti coloro che hanno risposto sono impegnati in organizzazioni private.

Il settore di lavoro in cui sono prevalentemente impiegati quello dei minori (7 inserimenti) e dei migranti (4 inserimenti).

	<b>Animatore (febbraio 2016)</b>	<b>Animatore (febbraio 2017)</b>	<b>Totale</b>
Occupazione nel settore pubblico	-	-	0
Occupazione nel settore privato	10	7	17
<b>Totale</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>17</b>

Il lavoro dipendente è la forma più diffusa di impiego; da considerare che in cinque di questi casi i partecipanti già lavoravano per le stesse organizzazioni e il corso è stato per loro un'occasione di crescita.

	<b>Animatore (febbraio 2016)</b>	<b>Animatore (febbraio 2017)</b>	<b>Totale</b>
Titolare dell'attività	1	-	1
Libero professionista	-	1	1
Collaborazioni con uno o più committenti	1	-	1
Dipendente (a tempo indeterminato)	7	6	13
Apprendista	-	-	-
Lavoro autonomo	-	-	-
Contratto a chiamata	1	-	1
<b>Totale</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>17</b>

Tra le risorse che si sono rivelate decisive per trovare lavoro, le competenze trasversali rappresentano l'item più citato. Gli altri sono posti sullo stesso piano.

	<b>Animatore (febbraio 2016)</b>	<b>Animatore (febbraio 2017)</b>	<b>Totale</b>
Azienda dove ho svolto lo stage	4	1	5
Relazioni con i docenti e il personale dell'agenzia	3	2	5
Competenze tecnico professionali	4	1	5
Competenze trasversali: lavoro di gruppo, problem solving, progettazione, informatica	5	4	9
Determinazione e la sicurezza maturata durante il corso	3	2	5

Le relazioni con i colleghi del corso	1	2	3
<b>Totale</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>32</b>

Le competenze trasversali che sono ritenute più importanti ai fini della ricerca del lavoro sono state, in particolare, il teamworking e la progettazione.

L'analisi di placement mostra risultati positivi in termini di accesso al lavoro dei corsisti delle edizioni passate sentiti. I fabbisogni formativi del settore sono al momento in linea con la formazione erogata.

### **Abile al lavoro**

Nella fase conclusiva del progetto (ancora in corso con la conclusione prevista per ottobre 2018) sono stati rilevati alcuni aspetti che qui si riepilogano e che hanno come riferimento le principali attività sviluppate nel progetto: formazione, orientamento e inserimento in tirocini.

Con riferimento alle attività formative per il target specifico, si evidenzia come i corsi relativi ad ADA (formazione formale) sono stati seguiti da un buon numero di corsisti. I temi scelti sono stati: agricoltura, accoglienza turistica, distribuzione pasti e bevande e contabilità. I corsisti hanno manifestato difficoltà nei corsi più teorici, soprattutto il corso di contabilità, mentre le parti più pratiche sono state seguite con interesse e profitto.

Il target coinvolto, individuato dai servizi sociali e dai servizi per la salute mentale, ha mostrato in tutte le attività difficoltà di tal genere; i corsi di natura formale, più lunghi e necessariamente più teorici, si sono dimostrati in certi casi un ostacolo superiore alle loro capacità. I corsi di durata più breve, quelli obbligatori e quelli sulle competenze trasversali, sono stati seguiti con più facilità. Con riferimento ai corsi gestiti dall'Altra Città<sup>1</sup> si segnala soprattutto il clima registrato in aula, un clima sereno, di coinvolgimento e amicizia. Gli utenti del progetto non sono normalmente coinvolti in percorsi di formazione e la novità è stata vissuta anche come un'opportunità di socializzazione che ha prodotto un clima di apprendimento e di reciproco sostegno e accettazione che ha favorito il benessere.

Le attività di orientamento sono state condotte da un team composto da diverse professionalità: assistenti sociali, educatori professionali, orientatori, psicologi. Il percorso complessivo individuale della durata di 16 ore ha permesso di ricostruire le esperienze precedenti, dare agli utenti obiettivi per le attività, seguire i progressi e i cambiamenti. Anche in questo caso occorre ricordare l'origine e le abitudini precedenti; rispetto all'inclusione lavorativa gli utenti e le loro famiglie avevano sviluppato nel tempo un'abitudine a percorsi protetti e assistenziali, ma non erano stati esposti a percorsi di crescita, di analisi delle competenze e delle potenzialità, di valutazione dei risultati. Un meccanismo diverso da quello dei precedenti inserimenti terapeutici o socio-assistenziali che ha mostrato, a volte, difficoltà nell'accettazione, ma anche potenzialità, almeno per una parte di loro. Sono elementi importanti per le progettazioni future di attività di orientamento rivolte a target dello stesso genere, in quanto evidenziano quali modalità e quali strumenti sono più adatti. In particolare nella fase iniziale agli utenti è stata fatta un'analisi ICF che ha permesso di individuare le caratteristiche dell'utente e il loro rapporto con potenziali ambienti di lavoro in modo da dare indicazioni sia per l'orientamento che per le attività di formazione e inserimento.

<sup>1</sup> Alcuni corsi altri erano gestiti da due differenti agenzie partner del progetto, Aforisma e Polo Bianciardi.

L'inserimento lavorativo, che ha seguito la fase di scouting condotta tra le organizzazioni private, pubbliche e del terzo settore, ha avuto esiti diversi, trattandosi di 70 utenti. Ciò che si può sintetizzare è il ruolo del tutor delle aziende, più che in altre attività di inserimento; la particolarità di questi inserimenti e anche la loro durata (minimo 6 mesi) ha evidenziato la necessità di una conoscenza approfondita degli elementi che determinano la vulnerabilità degli utenti e, in qualche modo, di una formazione specifica per i tutor aziendali affinché possano essere in grado di comprendere la natura delle difficoltà che gli utenti incontrano, così come i processi di rinforzo dei risultati ottenuti. Sono conoscenze non banali e comuni che, al momento, sono presenti solo nell'organizzazioni del terzo settore e che dovrebbero essere sviluppate anche in altri contesti.

### **Tecnico inserimenti lavorativi di soggetti svantaggiati**

Il tecnico dell'inserimento lavorativo di persone disabili e in situazioni di svantaggio, cura tutte le fasi del processo di inserimento nel mondo del lavoro per garantire un'occupazione stabile a persone appartenenti a fasce protette. Questa figura professionale è in grado di ricostruire competenze, esperienze ed attitudini delle persone da inserire, a partire dalla comprensione dei bisogni individuali e delle caratteristiche del disagio di cui sono portatrici e, attraverso un lavoro di rete con i servizi socio-sanitari ed una conoscenza del mercato del lavoro e delle organizzazioni locali, individua e prende contatti con le imprese che possono utilmente inserire nelle proprie attività per persone svantaggiate.

La progettazione del percorso, fatta insieme alle imprese, viene garantita dalle competenze in tema di organizzazione aziendale (profili organizzativi, ruoli, mansioni e responsabilità) maturate dal tecnico dell'inserimento lavorativo, che si occupa di definire i dettagli del percorso e di attuarlo, accompagnando l'ingresso in azienda e valutando le performance lavorative, i progressi sul piano professionale e su quello personale, e suggerendo eventuali modifiche al progetto di inserimento. Il monitoraggio costituisce anche una modalità di supporto all'impresa stessa per garantirle effetti duraturi e benefici dall'inserimento.

#### Lo svantaggio sul mercato del lavoro

L'incapacità di inserire sul mercato del lavoro persone solo potenzialmente produttive è fonte di inefficienza socio-economica. Da un punto di vista economico si generano inutili sprechi di risorse e costi aggiuntivi per alimentare un sistema assistenziale. Da un punto di vista sociale invece è innegabile come la promozione dell'accesso al lavoro è condizione dell'affermazione dell'identità e della dignità umana (Sen, 2006). La situazione del mercato del lavoro italiana risente al momento attuale della crisi economica in corso, benché i dati Istat ci rivelino una situazione della Regione Veneto migliore rispetto a quella nazionale, con un tasso di disoccupazione che, a causa della crisi degli ultimi anni, è passato dal 3,3% nel 2007 al 5,8% nel 2010 (nello stesso periodo l'Italia è passata dal 6,1% all'8,4%). Un ulteriore dato che può indicare la dimensione delle difficoltà del periodo attuale è dato dal numero di lavoratori inseriti nelle liste di mobilità in Veneto che ha subito un'impennata proprio nel 2009: da 19.000 circa nel 2008, il dato più alto dal 1991-92 ma comunque vicino alle punte più alte toccate negli anni passati, alla cifra record di più di 34.000 (Anastasia, Bertazzon, Disarò, 2011).

Soprattutto nel quadro attuale è perciò importante monitorare e proteggere le fasce di popolazione maggiormente vulnerabili, la cui eventuale esclusione dal mercato del lavoro può non solo generare situazioni di emarginazione sociale, ma anche perdite a livello di sistema. Su questa affermazione il gruppo di ricerca ha già ragionato in un precedente volume (Borzaga, Depedri,

2011) presentando analisi teoriche e verifiche empiriche a dimostrazione dell'inefficienza del ragionamento dal mercato del lavoro dei soggetti svantaggiati, ma anche dei limiti delle politiche promosse dallo Stato e dalle pubbliche amministrazioni. A queste inefficienze hanno cercato di rispondere in questi anni lo Stato e le pubbliche amministrazioni attraverso la promozione di interventi come il collocamento obbligatorio dei soggetti disabili, di cui legge n.482/68 e legge n.68/1999, che in modo autonomo e come fenomeno bottom-up le cooperative sociali tipo B.

Politiche regolamentative e forme di riconoscimento della necessità di iniziative private per dare risposta al bisogno di formazione e di inserimento sul mercato del lavoro sono intervenute con la legge sulla cooperazione sociale di inserimento lavorativo e il successivo decreto legislativo sull'impresa sociale. Le cooperative sociali di inserimento lavorativo operano quali soggetti attivi delle politiche del lavoro sia nella loro funzione di collocamento mirato al lavoro di soggetti svantaggiati, sia nel ruolo di formazione di tali soggetti. Esse hanno vissuto una notevole espansione a partire dagli anni '80, divenuta particolarmente evidente in seguito al riconoscimento ottenuto con la legge n. 381/91 e la successiva legge regionale n. 23 del 2006.

La cooperazione sociale di inserimento lavorativo, di tipo B e la più recente categoria delle plurime (ovvero impegnate in attività di tipo A e di tipo B), sono diventate così in pochi anni un soggetto importante di politiche del lavoro. Essa rappresenta infatti ad oggi l'unica forma organizzativa in grado di raggiungere un duplice obiettivo: a) produzione di beni e servizi per il mercato; b) inserimento e re-inserimento sul mercato del lavoro di soggetti svantaggiati. Il rafforzamento del ruolo della cooperazione sociale di inserimento lavorativo anche ad opera delle politiche pubbliche è inoltre avvenuto negli anni successivi a livello di politiche nazionali e territoriali. La riforma del mercato del lavoro (d.lgs. n. 276/03) ha infatti previsto la sperimentazione, avviata in alcune regioni, di "convenzioni territoriali per l'inserimento lavorativo" che possono essere sottoscritte da soggetti diversi: enti locali, sindacati dei lavoratori, rappresentanze della cooperazione sociale e associazioni delle persone disabili. Questo rappresenta un tentativo a livello nazionale di riconoscimento del ruolo di soggetti non istituzionali nel quadro di attuazione di linee di politica attiva del lavoro.

Ciononostante, è spesso mancato un sistema efficace di sostegno economico alle organizzazioni che si occupano dell'inserimento lavorativo. Forse per il mancato riconoscimento di queste organizzazioni come istituzioni capaci di rendere produttivi lavoratori che il mercato non riesce ad inserire a causa dei loro deficit di natura psico-fisica e sociale. Ciò emerge anche da uno studio del 2003 condotto dall'Osservatorio di Veneto Lavoro, l'ente regionale preposto all'assistenza tecnica della Regione e delle Province in materia di politiche del lavoro. Lo studio si proponeva di valutare l'efficacia della legge 68 del 1999 per il Veneto e, benché la valutazione complessiva dell'attuazione fosse positiva, si rilevava fra le carenze del modello proprio la scarsa attenzione all'azione delle cooperative sociali, le quali, seppure ritenute elementi importanti, restavano ai margini del sistema (Bellotti, 2003). A dispetto di questo scarso riconoscimento, le analisi condotte (Borzaga, Depedri, 2011) hanno dimostrato come le cooperative sociali di tipo B abbassano la soglia di ingresso al mercato del lavoro rispetto a quella minima definita dalle esigenze produttive ed organizzative delle imprese tradizionali (Scalvini, 2006), privilegiando quei lavoratori che le altre imprese tendono a discriminare, offrendo loro la formazione sul lavoro necessaria in molti casi ad accedere a posti di lavoro normali (Borzaga, 2009).

Questa riflessione giustifica la necessità di rafforzare le sinergie con le pubbliche amministrazioni. Al fine di rendere efficace l'azione di queste organizzazioni sul territorio esse necessitano cioè di un sistema di politiche di supporto da parte delle politiche pubbliche del lavoro, soprattutto a livello locale. Il forte legame con il territorio e la lettura dei suoi bisogni sia emergenti che latenti è infatti una delle caratteristiche principali e vincenti dell'azione cooperativa.

Se a livello nazionale gli interventi delle politiche pubbliche per l'inserimento lavorativo risultano quindi ancora poco strutturate, a livello locale varie esperienze si sono rivelate più efficaci nel programmare ed applicare specifiche politiche di intervento per l'inclusione lavorativa, in ragione dell'avviato processo di devoluzione delle competenze in materia di politiche sociali e del lavoro.

### Tra vecchie e nuove tipologie di svantaggio (*Sara Depedri, Euricse*)<sup>2</sup>

Le cooperative sociali di inserimento lavorativo si occupano da ormai più di vent'anni dell'inserimento di soggetti svantaggiati, ma le tipologie cui esse hanno progressivamente rivolto la loro azione è variato non poco nel tempo. Tali cambiamenti sono stati il risultato di un aumento della domanda di servizi di formazione e inserimento da parte di nuove tipologie di soggetti; di una evoluzione giuridica del concetto di svantaggiato; e di una apertura delle stesse cooperative sociali sostenuta anche dal loro consolidamento e dalla loro crescente stabilità economico-finanziaria.

Per quanto riguarda l'evoluzione della domanda, essa è spiegata dalle crescenti difficoltà sul mercato del lavoro in termini sia di crescente disoccupazione in generale che di razionamento da parte del mercato stesso di alcune tipologie di lavoratori: i giovani con bassa scolarizzazione, gli over-50 che hanno perso il precedente lavoro, le donne a rientro dalla maternità o da periodi di assenza prolungata dal mercato del lavoro, i disoccupati di lungo periodo in generale. A queste nuove tipologie di svantaggiati sul mercato del lavoro hanno prestato attenzione anche recenti politiche e normative. Negli anni la rivisitazione giuridica della definizione di soggetto svantaggiato è infatti stata significativa. Dall'attenzione esclusiva all'invalidità (propria della legge 482/68), si è passati nel 1999 all'inclusione nella categoria dei lavoratori svantaggiati di tutti i soggetti con disabilità fisica o psichica (legge 68). La legge 381/91 istitutiva delle cooperative sociali ha esplicitamente ampliato la categoria degli svantaggiati a tutte le situazioni di emarginazione e disagio sociale, con riferimento particolare ad ex-detenuti e persone affette da dipendenza. Ed in questi ultimi anni il regolamento comunitario 2204 nel 2002 (successivamente sostituito tuttavia dal più blando regolamento 800 del 2008) e il decreto legislativo 155/2006 sull'impresa sociale poi, hanno ritenuto in generale svantaggiati anche le già citate categorie di persone con elevata difficoltà di accesso al mercato del lavoro.

Ma soprattutto, i dati portano alla luce una diversa risposta che le cooperative sociali hanno cercato di dare alla domanda emergente di formazione e inserimento al lavoro da parte delle nuove categorie di svantaggiati.

Secondo la ricerca ICSI2007 realizzata da un network di università coordinato dall'Università di Trento su un campione di 99 cooperative sociali di tipo B di tutta Italia, nel 2006 il 13,2% del totale degli svantaggiati inseriti nelle cooperative intervistate rientrava in categorie diverse da quelle identificate dalla 381/91 e molte cooperative rivolgevano i loro servizi in particolare ai giovani con difficoltà occupazionali (11,7%) e ai disoccupati di lungo periodo (10%). A questa percentuale si aggiunge un 13% circa di lavoratori appartenenti alle categorie connesse al cosiddetto disagio sociale e a difficoltà di ingresso sul mercato del lavoro, quali immigrati, giovani con difficoltà occupazionali, disoccupati di lungo periodo, donne fuoriuscite dal mercato del lavoro. Un dato significativo che è l'effetto di un progressivo ampliamento dell'offerta di servizi di inserimento al lavoro. Le stesse cooperative sociali intervistate hanno dichiarato nel 55% dei casi di avere aumentato negli ultimi anni le tipologie di svantaggio cui esse rivolgono la loro azione.

---

<sup>2</sup> <https://libroverdefedersolidarieta.wordpress.com/category/dati/>

Accanto a queste ben individuabili categorie di lavoratori svantaggiati, sono tuttavia presenti in cooperativa sociale anche altri numerosi lavoratori con caratteristiche di svantaggio rispetto al mercato del lavoro ma inquadrati contrattualmente come lavoratori ordinari (o normodotati). La realizzazione di procedure di raggruppamento (cluster) sui dati della stessa indagine ICSI2007 hanno messo in evidenza come due terzi dei lavoratori ordinari assunti dalle cooperative sociali e intervistati nell'indagine abbiano un basso titolo di studio, come il 39% provenga dalla disoccupazione (il 47% tra i lavoratori con la scuola dell'obbligo) e comunque come un terzo del totale ammetta di non avere alternative occupazionali, dato anche il basso titolo di studio e le difficoltà precedenti sul mercato del lavoro e nonostante un'età media non eccessivamente elevata (pari a 43 anni). La presenza di questa classe di lavoratori non pone alcun dubbio: le cooperative sociali svolgono un ruolo importante anche nell'assumere tramite gli strumenti tradizionali di impiego anche lavoratori che possono essere a tutti gli effetti considerati svantaggiati o emarginati sul mercato del lavoro.

#### Esemplificazione delle nuove categoria di svantaggio

Categoria di svantaggio	Perché lo considero svantaggiato
Uomini over 50 che hanno fatto un lavoro specifico e sono licenziati	Hanno solo competenza specifica che non è riutilizzabile altrove; scarsa capacità di aggiornamento in campo informatico e tecnologico
Donne che hanno subito violenza	Autostima annullata, logistica (casa protetta), riorganizzazione vita familiare e spesso di un nuovo contesto
Esodati	Età elevata e scarse capacità e volontà di riqualificarsi
Analfabeti	Basso livello di istruzione comporta uno scarso potere di scelta e il rischio sfruttamento
Detenuti ed ex detenuti	Diffidenza sociale, giudizio, scarsa stima in se stesso; non conoscono più il mondo del lavoro
Donne disoccupate da + di due anni	Scarsa fiducia in se stesse; la mancanza di autonomia provoca malessere
Ex tossicodipendenti e alcolisti	Scarsa stima, hanno perso anni di lavoro e l'abitudine al lavoro
Donne sole con figli	Difficoltà organizzative e di conciliazione vita-lavoro
Senza fissa dimora e indigenti	Aspetti burocratici, distanza culturale con contesti organizzati, scarsa abitudine al rispetto delle regole
Migranti	Scarsa conoscenza della lingua, del contesto sociale. Sono soggetti a sfruttamento. Competenze scarse o poco spendibili. Mancanza di riconoscimento formale delle competenze

Donne divorziate over 50

Non hanno mai lavorato e non hanno competenze né autonomia

### **Alfabeti e linguaggi per la cittadinanza**

Il progetto con capofila Oxfam, finanziato dal Ministero dell'Interno all'interno del programma FAMI intendeva sperimentare modalità di formazione linguistica di italiano come L2 per diversi target di utenti migranti. Tra le attività svolte dall'Altra Città si segnala il corso per uomini adulti debolmente alfabetizzati. La classe di italiano L2 era composta da 28 studenti uomini, richiedenti asilo di varie nazionalità: senegalese, nigeriana, gambiana, bengalese, ivoriana, maliana, guineana e pakistana. Gli studenti presentano età diverse, dai 20 ai 33 anni.

Il gruppo dei discenti è multilivello e multilingue. Presentano bisogni formativi differenti: migliorare l'abilità di scrittura e lettura, migliorare le abilità fonetiche, saper riconoscere all'ascolto, in un flusso continuo di suoni, una stringa dotata di significato; accrescere le competenze linguistiche - comunicative, sviluppare le abilità interculturali, in particolare sviluppare la capacità di mettere in rapporto la cultura di origine con quella di arrivo, la capacità di individuare e usare opportune strategie per entrare in contatto con gli italiani, la capacità di superare modalità di relazione stereotipate.

### **Sintesi attività principali svolte e metodologie adottate**

È stato adottato un percorso didattico a spirale: gli argomenti trattati sono stati più volte ripresi e ripetuti in vari modi, con varie tecniche ed esercizi differenti che sono sempre stati adattati alle necessità e alle capacità dei singoli e della classe. È stato dato particolare rilievo al miglioramento della capacità di comprensione della lingua sia scritta che parlata.

La programmazione ha incluso l'utilizzo dell'approccio comunicativo e umanistico, tenendo dunque sempre in considerazione i fattori affettivi ed emotivi degli apprendenti. Sono state inserite attività didattiche rassicuranti per evitare l'innalzamento del filtro affettivo come la ripetizione ciclica degli argomenti trattati o l'utilizzo costante delle immagini. È stato adottato anche il metodo ludico, attraverso l'uso di giochi di carte come Il gioco dei mestieri, il gioco dei verbi, Eli edizioni, che ha suscitato un forte interesse.

La programmazione si è conclusa con il club linguistico dal titolo "Il mio CV" che ha previsto:

- attività di brainstorming nella classe di italiano L2 relativa al lessico dell'informatica.
- divisione in gruppi, in base al livello di conoscenza delle tecnologie informatiche (diversi discenti non si erano mai approcciati alle tecnologie informatiche, mentre altri avevano avuto modo di utilizzare un computer nel loro passato percorso scolastico);
- realizzazione di brevi schede riassuntive riguardanti l'accensione, lo spegnimento del computer e l'apertura di word;
- realizzazione, per ogni partecipante, di un CV in formato europeo da poter utilizzare al di fuori del contesto classe.

### **Valutazione finale percorso**

La realizzazione del club linguistico relativo all'acquisizione di alcune competenze informatiche ha riscosso un buon successo.

Le lezioni di informatica per la creazione del CV in formato europeo hanno suscitato un interesse collettivo. Ogni studente ha, inoltre, preso coscienza della difficoltà dell'uso delle tecnologie informatiche e ha capito l'importanza che rivestono nella nostra società.

La realizzazione guidata del CV e la stampa finale ha consentito ad ogni discente di toccare con mano e di capire meglio l'utilità di quanto realizzato per mezzo del pc.

### **Strumenti per la programmazione e la valutazione delle performance scolastiche**

Sono state condotte con l'IC Monte Argentario, alcune esperienze di formazione rivolte ai docenti sui temi degli strumenti di gestione dell'organizzazione scolastica.

La necessità di rispondere a un numero crescente di richieste da parte del ministero così come da parte degli stakeholder locali sulle scelte e sugli impatti delle attività della scuola, comporta la necessità di sviluppare capacità di gestione degli strumenti come ad esempio il PAI, il RaV, il Bilancio sociale, il PTOF, tenendolo uniti tra sé e capaci di dialogare.

Le necessità che si manifestano in questa fase iniziale sono tre:

- la capacità di definire un quadro organico in cui inserire tutti questi adempimenti anche solo sul piano dell'intreccio con i tempi e con la produzione della reportistica richiesta alla scuola;
- la capacità di selezionare ciò che si ritiene necessario per la rendicontazione, a fronte di una messe di dati e informazioni di cui la scuola è depositaria;
- la capacità di trasformare i dati in messaggi e comunicazioni che garantisca a tutti gli stakeholder interessati di comprendere l'impatto che ha la scuola sui loro interessi in gioco.

Il fabbisogno formativo è generalizzato sul gruppo dirigenziale della scuola ovvero su tutti coloro che hanno compiti, funzioni, che interagiscono con gli stakeholder, che elaborano report in diversi momenti dell'anno e per diversi fruitori.

## I focus group e i seminari

Con riferimento alle attività di confronto pubblico e riflessione sui fabbisogni formativi, sono stati presi considerazione nel periodo 2016-2018, i seguenti:

- Focus group su competenze e fabbisogni richiesti dal settore ICT
- Convegno biennale Le Storie siamo Noi sul tema dell'orientamento

### SMS – Competenze ICT

Il focus group relativo al progetto SMS (finanziato dal FSE nell'ambito delle azioni per il miglioramento dell'offerta di istruzione tecnica e professionale) è stato realizzato con la presenza di persone che nel mondo del lavoro e dell'istruzione si occupano di editoria, comunicazione e utilizzo di tecnologie applicate a questi settori. Gli argomenti trattati dai presenti avevano come riferimento tre domande guida.

La prima domanda guida riguardava le competenze attese e necessarie per la creazione di contenuti digitali, in qualunque settore e tipologia organizzativa.

La seconda domanda guida stimolare i partecipanti nella riflessione sulle differenze e le distinzioni tra competenze culturali e competenze digitali.

L'ultima domanda guida ha permesso di sondare le aspettative delle aziende e, più in generale, delle organizzazioni del lavoro, sui bisogni di competenze e le aspettative rispetto ai giovani che si inseriscono e, al tempo stesso, suggerire alle scuole le capacità che dovrebbero essere formate.

Dal focus group è emersa l'importanza per un target come quello degli studenti in alternanza scuola lavoro, che le attività non siano fini a sé stesse, ma che costituiscano uno spazio di sviluppo di competenze da proseguire anche al termine del progetto finanziato.

Per quanto riguarda le competenze richieste, è emerso che sono importanti quelle tecniche legate ai profili professionali di riferimento (tecnico grafico e professionale servizi commerciali), ma sono altresì fondamentali quelle trasversali di organizzazione e gestione, anche dei tempi di lavoro. I professionisti che si occupano di comunicazione all'interno delle aziende devono sapere non solo a livello tecnico come si pubblicano contenuti multimediali, ma devono anche saper trovare le modalità per trasmettere in maniera efficace i contenuti, esprimere i valori dell'azienda e saper raccontare i prodotti, i servizi e le esperienze.

Tra i partecipanti è emersa anche l'importanza di una condivisione, all'interno dell'azienda, di tutti gli aspetti relativi alla comunicazione: tutti i lavoratori dovrebbero conoscere le potenzialità della comunicazione per capire quali attività promuovere, ad esempio, sui social network. Più che la competenza tecnica occorre capire quali sono le caratteristiche degli strumenti multimediali che sono a disposizione; occorre saper leggere l'organizzazione e saper leggere il contesto.

Altre competenze trasversali rilevanti sono la flessibilità, l'assunzione di responsabilità, la capacità decisionale, la consapevolezza nell'uso dei mezzi, anche nell'ottica di una nuova forma di gestione della sicurezza, tema sempre rilevante e che è diventato obbligatorio con il paradigma dell'alternanza scuola lavoro.

In sintesi i partecipanti indicano anche alcuni concetti chiave relativi alle forme in cui il lavoro si sviluppa: le reti di imprese, la cooperazione e l'autoimprenditorialità.

## Le storie siamo noi

Nel settembre 2017 si è svolto a Follonica il convegno biennale "Le storie siamo noi" sull'orientamento narrativo.

Giunto alla sua quinta edizione, il convegno è la prima iniziativa scientifica e divulgativa italiana dedicata interamente al rapporto tra scienze della narrazione e orientamento. Esperti di varie discipline e operatori della formazione, dell'istruzione e dell'orientamento si incontrano per fare il punto sui recenti sviluppi teorici e applicativi dell'approccio narrativo.

Il convegno "Le storie siamo noi" rappresenta da diversi anni il luogo in cui il settore ricerca e sviluppo dell'Altra Città insieme con l'agenzia formativa Pratika di Arezzo, presenta le proprie esperienze e riflessioni sull'orientamento narrativo e trova il confronto con quanti in Italia lavorano sullo stesso tema.

L'aspetto importante del convegno è la sua immediata ricaduta operativa sugli strumenti e sulle modalità di lavoro dell'agenzia formativa, ma anche un'occasione per comprendere le necessità degli operatori dell'orientamento, tra i quali i docenti delle scuole, in termini di fabbisogni formativi che sono legate soprattutto alla definizione di strumenti operativi.

All'interno del convegno è stato presentato un lavoro di ricerca condotto dal team di orientamento dell'Altra Città (Andrea Caldelli, Fabio P. Corti, Erika Marioni) denominato: "NEET EXPERIENCE. Strumenti e percorsi di orientamento per supportare i Neet".

Il lavoro prende le mosse dall'esigenza emersa negli ultimi anni di erogare dei servizi di orientamento specialistico per i cosiddetti NEET, ovvero persone giovani che non studiano, non lavorano, non sono inserite in percorsi di formazione professionale.

Se inizialmente il concetto di Neet è stato calibrato sulle specifiche caratteristiche del sistema britannico, in seguito si è diffuso come categoria statistica nel resto d'Europa e nel mondo come approssimazione dei problemi connessi alla piena valorizzazione e inserimento nei contesti di lavoro dei giovani. Il termine è spesso seguito da numeri, statistiche, grafici e tabelle che servono a rappresentare il fenomeno e a raffrontarlo con altri dati, di altre regioni, di altri paesi o di altri continenti. I dati italiani, poi, presentano una situazione non certo rosea per i giovani che viene riportata a livello mediatico e ripetuta nei titoli dei giornali e quotidiani.

I NEET che sono stati incontrati dai consulenti di orientamento dell'Altra Città in questi ultimi anni hanno per lo più espresso delle esigenze riconducibili alle seguenti macrotipologie di richieste:

1. Scrivere o riscrivere un curriculum vitae efficace.
2. Comprendere come collocarsi nel mondo del lavoro dopo alcune esperienze non fruttuose.
3. Trovare un supporto a partire da una condizione di sfiducia, alla mancanza di idee di come e cosa cercare o chiedere, di fronte a un mondo lavorativo che, a detta loro, li evita.

I percorsi di orientamento per essere efficaci devono porre il soggetto e la sua storia di vita al centro dell'intervento, offrendo uno spazio per poter ricostruire il proprio passato, prendere consapevolezza delle proprie capacità, risorse e competenze grazie alla riflessione e analisi delle esperienze fatte (scolastiche, lavorative, di volontariato) guidata dall'orientatore, che diventa per il NEET l'esperto che può supportarlo ad affrontare questo momento di sfiducia ed aiutarlo ad iniziare ad immaginare il proprio futuro attraverso azioni concrete.

Questa attenzione alla persona si è rivelata importante nei percorsi di orientamento organizzati, anche perché alcuni dei ragazzi incontrati provenivano da situazioni di disagio sociale e/o familiare,

rispetto alle quali creare un rapporto di fiducia costituiva il requisito necessario per la prosecuzione del percorso.

I percorsi di orientamento si sono strutturati in incontri individuali e, talvolta, di gruppo, a seconda delle esigenze.

Durante gli incontri sono stati utilizzati strumenti utili al raggiungimento degli obiettivi concordati con i partecipanti, tra i quali:

- **Il curriculum vitae Europass** si è rivelato uno strumento fondamentale per ricostruire il percorso scolastico e professionale. Spesso i ragazzi pensavano di non avere niente da scrivere nei loro curricula perché le esperienze lavorative che avevano svolto erano a nero oppure perché avevano aiutato i genitori nelle loro attività, non considerando questi contesti come luoghi di apprendimento di conoscenze, abilità e competenze. Stimolare la riflessione sulle esperienze lavorative o anche solo scolastiche, declinando e analizzando nel dettaglio le attività svolte, consente di acquisire consapevolezza sulle proprie capacità e consente poi di mettere in relazione il proprio trascorso e i propri interessi e caratteristiche in modo da essere consapevoli di ciò che si è, di ciò che ci piace fare e di cosa ci riesce bene fare. Oltre alla ricostruzione delle esperienze formative e lavorative, con il curriculum è stato fatto anche il lavoro di descrizione delle competenze comunicative, organizzative e professionali. Anche per questo tipo di attività è stato necessario stimolare la riflessione nei ragazzi, per consentire che trovassero la loro modalità per esprimere le loro caratteristiche. Il curriculum vitae Europass è uno strumento che viene utilizzato dai nostri esperti anche in fase di orientamento con i ragazzi che frequentano le classi V delle scuole secondarie di secondo grado e che sono in procinto di affacciarsi per la prima volta nel mondo del lavoro.
- Quando la situazione lo richiedeva è stato utilizzato dai consulenti di orientamento dell'agenzia formativa uno strumento particolare – **L'Autobiografia Ragionata**. Si tratta di un colloquio semi-direttivo, teso a ricostruire la traiettoria personale dell'intervistato, che viene chiamato persona-progetto. Chi gestisce il colloquio è chiamato invece persona-risorsa, e ha il solo compito di vigilare sul suo corretto svolgimento, fornendo un contenitore alla persona-progetto. Nell'autobiografia ragionata, infatti, è fondamentale la centralità di quest'ultima, favorita anche dal fatto che il colloquio deve rispettare almeno cinque requisiti.
- Il **Bilancio di competenze** è un altro strumento utilizzato, costituito da schede o semplicemente da domande aperte fatte dall'orientatore, che serve per analizzare le proprie esperienze e attitudini con l'intento di rilevare le capacità acquisite e le risorse da mettere in gioco in vista di uno o più obiettivi individuati e analizzati. Il bilancio di competenze aggiunge alla dimensione retrospettiva, che caratterizza anche il curriculum, la dimensione prospettica, dal momento che il prodotto finale dell'intervento è un piano di azione che definisce tempi e modalità di attuazione del progetto personale e professionale individuato.
- I **laboratori legati al fronteggiamento delle situazioni lavorative** in cui sono stati presentati ai ragazzi stimoli narrativi e video grazie ai quali è stata avviata la riflessione moderata dagli orientatori. Sono state fornite indicazioni utili con sulle modalità con le quali affrontare un colloquio di lavoro in maniera efficace, partendo dalla consapevolezza delle proprie risorse.

## Le ricerche

Con riferimento alle attività di ricerca connesse alla progettazione su bandi o all'approfondimento di temi specifici, , sono stati presi considerazione nel periodo 2016-2018, i seguenti:

- Fabbisogni di competenze per il profilo del barman;
- Le professioni nel settore ICT
- Disabilità e inclusione sociale
- Convegno biennale "Le Storie siamo noi" sul tema dell'orientamento con approccio narrativo - Call sul tema "Empowerment delle persone e delle comunità"

### **Fabbisogni di competenze per il barman<sup>3</sup>**

L'attività di ricerca è stata condotta nel settembre del 2016 ai fini della presentazione del progetto di formazione a valere sul bando territoriale FSE.

### **Settore turistico e disoccupazione a Grosseto**

Il settore dei servizi nella provincia di Grosseto rappresenta l'80% del valore aggiunto prodotto dal territorio (Rapporto 2014 Nomisma-Camera di Commercio su Fonte Istituto Tagliacarne). All'interno di questo settore si colloca il turismo che rappresenta a Grosseto uno dei comparti maggiormente rilevanti sia in termini di impatto sull'economia provinciale che di specializzazione produttiva. Lo stesso rapporto evidenzia la vocazione turistica di Grosseto con un dato rilevante: il "tasso di turisticità" (rapporto tra il totale delle giornate di presenza di italiani e stranieri nel complesso degli esercizi ricettivi per abitante), pari a 24, pone la provincia di Grosseto al secondo posto in Toscana e all'ottavo posto della graduatoria nazionale.

Il turismo a Grosseto è caratterizzato da un'elevata stagionalità, in concomitanza con la stagione balneare, ma, soprattutto nell'area amiatina la stagione invernale legata alle stazioni sciistiche pur nelle difficoltà legate al clima, attrae ancora flussi turistici. La stagionalità produce effetti

---

#### <sup>3</sup> Fonti:

- Nomisma Spa Ufficio Studi della Camera di Commercio di Grosseto (2014), Rapporto strutturale per la 12 giornata dell'economia
- Camera di Commercio di Grosseto Dati congiunturali I trimestre 2016
- Camera di Commercio di Grosseto. Cruscotto indicatori statistici anno 2015
- EBTT, 2012: Ente Bilaterale Turismo Toscano, Indagine fabbisogni formativi per aziende e lavoratori del settore turismo per l'anno 2013, realizzata da E.B.T.T. nei mesi da ottobre a dicembre 2012
- Impresa Lavoro <http://www.impresalavoro.net/>
- IRPET Rapporto sul turismo in Toscana La congiuntura 2014
- IRPET (2015). La formazione professionale in Toscana
- ISFOL sulle professioni <http://fabbisogni.isfol.it/>
- Sandri F., Canonici A. (a cura di), Fabbisogno formativo: Analisi e prospettive nel settore turistico – ricettivo. Ricerca condotta nelle province di Grosseto e Pisa, V.E.R.A. Consulting srl Gennaio 2012
- ISTAT: <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011/scheda.php?id=5.2.2.4.0&flag=1>
- ISTAT: <http://dati.istat.it>

sull'occupazione, in quanto aumenta il numero di coloro che sono impiegati solo nei periodi di picco e che ad essi alternano periodi di inattività o disoccupazione.

Proprio con riferimento ai numeri sull'occupazione, la provincia di Grosseto ha un tasso di disoccupazione a fine 2015 del 7,8%, tra i più bassi della Toscana, un tasso di inattività del 28,6% in linea con la media regionale e un dato regionale sui NEET intorno al 18% (dati Istat). In merito a questo fenomeno che riguarda la parte più giovane del target di inoccupati e inattivi, occorre sottolineare che non si tratta di un gruppo omogeneo, ma di un fenomeno prodotto dall'interazione di vari fattori; la struttura del mercato del lavoro, le caratteristiche della famiglia e i relativi livelli di reddito, gli atteggiamenti culturali, le motivazioni, la qualità delle competenze acquisite attraverso le istituzioni formative (la scuola in primis, ma anche la formazione professionale e l'università), le aspettative di valorizzazione del proprio titolo di studio. In dieci anni secondo l'Istat i NEET sono aumentati da 1,8 nel 2005, a oltre 2,3 milioni nel 2014, soprattutto tra gli uomini con un diverso atteggiamento ed un diverso livello di scoraggiamento di cui tener conto; il 45% sono disoccupati, mentre il 55% non sono neppure attivi; il 31% di loro sono forze lavoro potenziali, il 24% non cercano e non sono disponibili al lavoro.

### **Le opportunità per la professione di barman**

Uno sguardo ai dati sui settori del commercio e del turismo (Camera di Commercio di Grosseto Dati congiunturali) mostra come le imprese del settore siano aumentate nel primo trimestre 2016, in controtendenza rispetto agli analoghi dati nazionali, di poco meno di 200 unità, su un totale di circa 6500 (al 31 dicembre 2015) che occupano circa 19.750 addetti (Camera di Commercio di Grosseto. Cruscotto indicatori statistici anno 2015). D'altronde come evidenziato da IRPET (Rapporto sul turismo in Toscana La congiuntura 2014) il turismo in Toscana è un "settore vitale, capace di rappresentare un ammortizzatore importante rispetto alla riduzione di occupazione determinata dalla crisi" capace di avviare al lavoro un numero importante di persone tra le quali IRPET segnala oltre 5500 nuovi baristi impiegati nel settore.

IRPET offre un altro dato importante sulle opportunità occupazionali legate al ruolo del barista; nel report del 2015 (La formazione professionale in Toscana) quella del barista viene indicata come una delle professioni con la più alta domanda e stabilità lavorativa. Le professioni prese in esame (un centinaio circa) sono state analizzate con due indicatori: il numero di avviamenti al lavoro (cosiddette "teste attivate") e la qualità degli avviamenti in termini di contratti e di durata. Sulla base di questi due indicatori le professioni sono state ripartite in quartili, dal primo al quarto; quella del barista risulta nel quartile più alto (il quarto quartile) per numero di avviamenti al lavoro e nel terzo quartile per la stabilità di tali avviamenti. Si tratta dunque di una professione ad alta potenzialità occupazionale sia in termini quantitativi che qualitativi.

Infine una ulteriore fonte informativa, i dati Excelsior della Camera di Commercio ottenuti con interviste dirette agli operatori di settore sulle previsioni di assunzione nei diversi settori, rivelano alcune caratteristiche e competenze richieste al barman. In termini di occupazione la rilevazione su base nazionale mostrava intenzione di assunzione pari a 18.800 addetti in Italia e 1.470 in Toscana con una percentuale elevata di assunzioni a tempo determinato legate alla stagione turistica (oltre l'80% in Toscana) e un ruolo rilevante della forma contrattuale del part time (45%).

### **Le competenze richieste per la professione**

Da una ricerca condotta da VERA Consulting nel gennaio 2012 sulle province di Grosseto e Pisa emerge un fabbisogno formativo nell'ambito del settore turistico ricettivo legato ad alcune

competenze professionali come l'allestimento della sala, l'accoglienza e l'ospitalità, le tecniche di comunicazione, le lingue straniere, oltre alle conoscenze legate all'HACCP e alla sicurezza (Sandri e Canonici, 2012). Si tratta di competenze comuni a diverse professioni del settore, tra cui il barman (classificazione ISTAT: 5.2.2.4.0 Baristi e professioni assimilate), una delle figure più richieste secondo l'indagine sui fabbisogni formativi condotta dall'Ente Bilaterale del Turismo Toscano (EBTT, 2012) e confermata nel rapporto Irpet del 2015 (La formazione professionale in Toscana). Le professioni comprese in questa unità preparano e servono bevande e snack ai clienti direttamente o tramite camerieri nei bar, nei ristoranti e in altri esercizi pubblici; sovrintendono e provvedono alla cura e all'igiene dei luoghi e delle attrezzature (ISTAT). Tra le competenze più importanti e frequenti individuate da ISFOL Professioni, risultano quelle tecnico professionali come ad esempio accogliere i clienti e servire i cibi e le bevande ordinate dai clienti.

Gli occupati nel settore sono 257mila (triennio 2011-2013), di cui il 58% donne e il 66% giovani di età inferiore a 40 anni. Il 71%, inoltre, sono dipendenti.

I dati Excelsior precedentemente citati sulle prospettive di assunzione offrono altri elementi per definire l'identikit dei barman che le imprese cercano: l'esperienza professionale o quella nello stesso settore rappresentano un elemento importante ma non esclusivo e determinante; nel 60% dei casi l'esperienza specifica è richiesta, ma per il rimanente 40% basta un'esperienza generica di lavoro o anche nessuna esperienza per essere assunti (dati in linea con quelli nazionali). In Toscana ai baristi viene chiesta un'età minima di 24 anni (85% delle risposte) mentre solo un'assunzione ogni sette circa va in favore di un giovane con meno di 24 anni. Il genere risulta sostanzialmente indifferente per due terzi delle assunzioni, così come la provenienza culturale e di cittadinanza risulta indifferente per un oltre un quarto delle assunzioni. I livelli di istruzione richiesti sono quelli di base (per oltre la metà delle assunzioni non si chiede altro che il completamento della scuola dell'obbligo); l'istruzione professionale, in particolare quella di indirizzo alberghiero rappresenta un importante elemento distintivo (oltre un quarto delle assunzioni) mentre è irrilevante e non richiesta la laurea. Se le competenze digitali non sono richieste come requisito, lo sono invece quelle linguistiche; per il 43% delle assunzioni è necessaria la conoscenza della lingua inglese.

Secondo Impresa Lavoro, la ricerca di alti standard qualitativi e le nuove esigenze della clientela hanno determinato dei cambiamenti, sia per quanto riguarda il settore della ristorazione in generale, sia in relazione al servizio specifico offerto dai bar, che dovrà essere sempre più professionale e accurato. Per tale motivo, la domanda di questa professione è tutt'altro che trascurabile: considerando che in Italia vi è per questa figura un tasso di ricambio fisiologico nell'ordine del 3-4%, si può valutare un fabbisogno annuo di Barman non inferiore alle 15.000 unità, sostanzialmente in linea con i dati Excelsior.

La qualità di queste tipologie di servizi è largamente determinata dalle competenze degli operatori che devono essere capaci di intercettare i bisogni e le richieste che sono connesse sempre più alla fruizione del tempo libero. Lo sviluppo del numero di bar con musica e aperitivi rappresenta una tendenza in crescita costante e risponde ad un bisogno di socialità che va oltre la tradizionale risposta in termini di prodotto/servizio che gli esercizi pubblici sono spinti ad offrire. Socializzazione significa saper costruire luoghi adatti all'accoglienza di una clientela non solo giovane, spesso con una buona capacità di spesa e che chiede di essere accolta in un ambiente capace di facilitare la dimensione aggregativa. Sono luoghi che possono coincidere con i bar di tendenza, ma anche con luoghi aperti solo durante la stagione turistica, o situati in strutture ricettive o turistiche in senso stretto come i villaggi, i campeggi, gli stabilimenti balneari, le navi da crociera, nei quali la cura del cliente e del suo tempo libero è ancor più centrale.

I professionisti del settore hanno dunque competenze tecniche specifiche e necessarie, ma sono sempre più importanti anche le competenze relazionali, di comunicazione e di organizzazione delle attività di animazione, capaci di rendere piacevole e gratificante l'esperienza di consumo in un bar.

Questi elementi determinano su un territorio ad alta vocazione turistica la necessità di aumentare il livello qualitativo di alcune aree di competenza legate ai servizi e al ruolo del barman, esigenza segnalata dagli operatori che aderiscono a Confesercenti e confermati dai dati nazionali e locali citati.

A tal proposito è stata condotta da Cescot una rilevazione specifica presso una ventina di bar, esercizi pubblici e altre strutture turistiche del territorio per valutare e confrontare i dati locali con quelli nazionali, in particolare sui dati del Progetto Excelsior. Il questionario è stato realizzato attraverso un contatto diretto con gli operatori ai quali sono state chieste informazioni sulla disponibilità ad assumere figure di barman e sulle caratteristiche che dovrebbero possedere in termini di competenze ed esperienze.

I risultati sono stati poi discussi in un successivo focus group con il sindacato di categoria FIEPET.

Per confrontare le tendenze regionali e nazionali con i bisogni locali è stata condotta una rilevazione attraverso un questionario strutturato presso 18 esercizi di Grosseto nel mese di agosto e un successivo focus group per commentare i dati con il sindacato degli esercenti pubblici (FIEBET) di Confesercenti della provincia di Grosseto, con l'intento di ottenere dati più localizzati e aggiornati, in linea con le rilevazioni Excelsior (si veda il questionario sommistrato allegato al progetto).

I risultati della rilevazione su 18 bar tra i più attivi nel capoluogo e la discussione emersa nel successivo focus group con FIEBET di Grosseto ha offerto molti spunti per la costruzione del percorso formativo.

Con riferimento alla necessità di esperienze precedenti, l'orientamento degli esercenti è quello di poter disporre di personale con esperienze specifiche nel settore (63%) o con esperienze generiche di lavoro (25%); per gli altri l'esperienza precedente è irrilevante.

Con riferimento all'istruzione, si conferma l'irrelevanza della laurea, ma, rispetto ai dati regionali e nazionali, è più alta la quota di coloro che segnalano l'importanza di un'istruzione professionale (circa la metà delle risposte). Nel focus group questo dato viene confermato e collegato alla buona reputazione dell'istituto professionale alberghiero di Grosseto che negli anni ha saputo preparare molti studenti per il settore turistico.

I dati relativi alla rilevazione sulle competenze trasversali utili al lavoro, sono state oggetto di un approfondimento in sede di focus group. Se la conoscenza di base della lingua inglese è un dato palesemente condiviso da oltre l'80% degli esercenti, le conoscenze informatiche sono giudicate di qualche rilievo solo da meno del 40% di coloro che hanno risposto. La spiegazione che è emersa è legata al fatto che a parte l'uso di palmari e casse elettroniche, il barman ha poco a che fare con gli strumenti, sebbene sia anche emersa una posizione minoritaria di coloro che suggerivano che tali competenze potessero essere utili anche per la gestione dei siti web e dei social del bar.

Sulle capacità relazionali rilevazioni e focus group sono concordi; rappresentano un elemento imprescindibile del lavoro, nella necessità di "accogliere il cliente", "farlo sentire a proprio agio". La sintesi di uno dei partecipanti al focus group rappresenta un elemento di cui tener conto nell'attuazione del percorso formativo: "è necessario avere la mente aperta, vedere il cliente come qualcosa di importante, averne cura".

Le capacità in tema di animazione e di organizzazione di eventi sono ritenute molto importanti dalla metà degli esercenti; per gli altri risultano poco o per niente importanti. I partecipanti al focus group hanno posto l'accento sulle differenze di stile dei locali e di clientela che hanno condotto a tale risultato. La tendenza è quella di creare elementi distintivi nei locali, soprattutto per quelli frequentati dai giovani e per quelli più legati alla stagione turistica. L'intraprendenza in questo senso, viene ricordato, porta "valore aggiunto" e "distingue dalla massa".

Con riferimento all'età le preferenze per i più giovani si equivalgono con la risposta che l'età per i neoassunti è sostanzialmente irrilevante, così come è irrilevante il sesso per quasi tre quarti degli esercenti. La possibilità di assumere personale straniero è accolta dalla quasi totalità degli esercenti, pur con qualche sottolineatura sulla necessaria conoscenza dell'italiano, un dato questo di molto superiore a quello registrato in Toscana (28% dei favorevoli).

L'ultima parte dei dati ha riguardato le forme contrattuali per le assunzioni e la probabilità di nuove assunzioni nel breve periodo.

Con riferimento alla forma contrattuale l'assunzione stagionale risulta essere in due terzi dei casi quella che gli esercenti sceglieranno per nuovi ingressi nelle loro imprese, un valore abbastanza in linea con i dati regionali sulle previsioni delle forme contrattuali per le nuove assunzioni (75%). L'apprendistato risulta essere la forma prescelta da un quarto degli esercenti. Più rare le forme di lavoro a tempo indeterminato che anche a livello regionale rappresentano solo il 4% delle scelte per le nuove assunzioni.

I partecipanti al focus group confermano questo dato e lo collegano alla stagionalità di molte attività.

La modalità di lavoro part time rappresenta l'opzione per un terzo dei bar.

Infine i partecipanti al focus group hanno commentato il dato relativo alla probabilità di assunzione manifestata dalle imprese che hanno partecipato alla rilevazione. Un dato positivo se si pensa che le risposte "assai" o "molto" probabile superano insieme il 50%, e le risposte "poco" o "per niente" probabile si mantengono sotto il 25%.

Il focus group delle imprese aderenti al FIEPET ha evidenziato come i bisogni delle imprese del settore siano massimi nella stagione turistica e che alcune conoscenze come la lingua inglese, almeno ad un livello di base in grado di permettere ai nuovi assunti di interagire con i turisti sia importante così come la capacità di accogliere i clienti e metterli a proprio agio.

Con riferimento alle conoscenze necessarie all'esercizio della professione viene evidenziato come la pratica nelle preparazioni di cocktail e pasti e la capacità di riconoscere e utilizzare i prodotti siano quelle centrali, raggiungibili soprattutto con la pratica e attraverso la scelta di docenti aggiornati e capaci di "spiegare cosa realmente avviene in un bar, le cose concrete" come è stato affermato da uno dei partecipanti.

Con riferimento alla scelta dei territori, l'area grossetana concentra la maggior parte delle strutture legate al turismo, mentre quella amiatina rappresenta l'area meno sviluppata da questo punto di vista. Lavorare su questi due territori permette al tempo stesso il rafforzamento e il trasferimento di buone pratiche dall'area più sviluppata a quella meno sviluppata.

Quella del barman appare, nella ricognizione svolta, come una professione richiesta dal territorio per un profilo di nuovi occupati che possano far valere esperienze pregresse, ma anche per giovani, magari con poche esperienze ma con studi precedenti in ambito alberghiero. Tra i disoccupati, in un territorio votato al turismo, sono molti coloro che hanno lavorato in modo

intermittente nel settore e al tempo stesso quella del barman è una professione molto ambita tra i giovani e capace di attrarre coloro che al momento risultano inattivi e fanno parte del variegato mondo dei NEET, anche nell'area grossetana piuttosto vasto.

Le competenze necessarie per un inserimento, che le aziende del territorio hanno indicato e che confermano i dati regionali e nazionali, devono essere rafforzate, ma le aziende stesse hanno manifestato una esigenza stringente di copertura del turn over nel settore, ampliamento delle attività e di maggiore qualificazione dei servizi.

Pertanto, dalle informazioni raccolte localmente e dalle ricerche analizzate, derivano le scelte progettuali in termini di contenuti, metodologie e risorse utilizzate. In sintesi i fabbisogni occupazionali e di competenze del settore turistico e alberghiero provinciale, suggerisce di localizzare il progetto nell'area di Grosseto e dell'Amiata e dare al percorso le seguenti caratteristiche;

- sviluppo di competenze specifiche della professione del barman (organizzazione del servizio, preparazione bevande e cocktail, preparazioni di pasti e snack, caffetteria), ma anche di quelle trasversali (accoglienza del cliente) connesse ad un servizio attento al contesto in cui viene offerto e all'obiettivo di aumentare la qualità in termini di fruizione del tempo libero per i clienti (progettazione e sviluppo di attività di animazione);
- coinvolgimento di operatori ed esperti del settore nelle fasi attuative, in particolare nella fase di stage;
- durata del percorso compatibile con la possibilità di disporre di nuove risorse preparate nel corso della prossima stagione turistica estiva;
- centralità di metodologie laboratoriali e basate sull'esperienza pratica;
- importanza della conoscenza della lingua inglese da cui deriva la scelta di un modulo specifico di inglese settoriale e la presenza di requisiti di ingresso di conoscenza di base della lingua inglese.

## **Neet**

La pubblicazione "Quelli che non..." realizzata dal settore ricerca e sviluppo dell'Altra Città, è parte della collana "Educazione e ricerca sociale" della casa editrice Pensa Multimedia.

La pubblicazione nasce dalla continuazione del lavoro di analisi dei fabbisogni formativi realizzato per la progettazione del corso di formazione Jobs (a cui si riferisce il precedente volume "NEET" della collana Educazione e Ricerca Sociale), ed è stata l'occasione per continuare a monitorare un tema sempre più centrale nel dibattito pubblico sulle politiche attive del lavoro.

A tale pubblicazione sono anche riconducibili due successivi progetti denominati No Neet e finanziati dall'Ente Cassa di Risparmio di Firenze.

Il quadro generale dei NEET in Italia è stato aggiornato; in Italia i Neet di 15-29 anni sono 2.257.664 (erano 400.000 in meno dieci anni fa), secondo le rilevazioni Istat (primo trimestre 2016) e sono invece 3.368.738 (erano 500.000 in meno dieci anni fa) se si estende la categoria ai 15-34 anni. Il dato di estremo interesse è quello che mette a confronto i Neet di 15-29 con quelli 18-29. Questi ultimi, infatti, sono 2.187.837 (erano 400.000 in meno dieci anni fa) il che consente di individuare 70.000 ragazzi compresi tra i 15 e i 17 anni che non sono inseriti in alcun tipo di attività pur essendo fuori dai circuiti formativi. Il dato relativo alla fascia anagrafica inferiore è molto grave in quanto individua soggetti che sono collocati ancora nell'obbligo di istruzione e poi

nell'obbligo formativo. In tutte le fasce considerate c'è una prevalenza femminile al contrario della percezione sociale che rovescia le proporzioni (Batini, Giusti, 2015).

La seconda edizione del progetto "No Neet" ha raccolto l'esperienza del progetto "Verso l'Autonomia: percorsi di crescita personale e professionale al fine di facilitare l'inserimento di giovani Neet nel mondo del lavoro o in percorsi educativi e formativi", di cui il Ce.I.S. di Grosseto è stato ente promotore. Alcuni dei ragazzi beneficiari del progetto "No Neet" sono stati intercettati proprio grazie all'intervento progettuale realizzato dal Ce.I.S. e coloro che non hanno completato il percorso, hanno proseguito le attività con il progetto "No Neet".

Rispetto ai 104 potenziali utenti intercettati, si è verificata la situazione seguente:

- > 23 non hanno i requisiti per essere definiti Neet, ma viene loro comunque fornita la possibilità di partecipare a percorsi individuali e di gruppo (15 accettano).
- > Degli 83 aventi i requisiti hanno aderito al percorso 75 soggetti, dei quali 21 hanno effettuato il percorso relativo alla "cultura del lavoro", mentre 54 hanno effettuato il percorso completo.

Gli esiti sono: 16 contratti di lavoro, 4 lavoro autonomo, 4 rientrati in istruzione e formazione e 4 attivati attraverso il volontariato.

L'intero percorso orientativo si è svolto in tre fasi, ognuna focalizzata a sviluppare particolari competenze utili all'empowerment e all'occupabilità del Neet:

- > la prima fase prevedeva l'accoglienza dei ragazzi, la presentazione dei percorsi e la pattuizione (contratto formativo/orientativo);
- > la seconda fase è stata quella in cui sono stati attivati i percorsi individuali e i laboratori di gruppo;
- > la terza e ultima fase ha visto l'accompagnamento al CPI (Garanzia Giovani) ed esperienze di volontariato oltre ad incontri con testimoni e aziende.

Durante gli incontri individuali, sono state ricostruite le esperienze scolastiche, lavorative ed extraprofessionali, con l'intento di far emergere e dare valore alle storie personali e delle competenze acquisite anche nei contesti non formali ed informali. Il curriculum vitae si è rivelato uno strumento fondamentale per ricostruire il percorso scolastico e professionale. Stimolare la riflessione sulle esperienze lavorative, scolastiche o anche solo di svago, declinando e analizzando nel dettaglio le attività svolte, ha consentito loro di acquisire consapevolezza sulle proprie capacità e mettere in relazione il proprio trascorso e i propri interessi e caratteristiche in modo da aumentare la loro consapevolezza di ciò che sono, di ciò che amano fare e di cosa ci riescono a fare bene.

I ragazzi che abbiamo incontrato, infatti, spesso presentavano una scarsa fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità, che ha rappresentato un iniziale ostacolo per la ricostruzione delle loro capacità e competenze. Essere guidati e accompagnati in questo lavoro con l'ausilio di strumenti del bilancio di competenze utilizzando stimoli narrativi introdotti dall'orientatore ha permesso ai ragazzi di analizzare esperienze, attitudini, abilità e interessi con l'intento di rilevare le capacità acquisite e le risorse messe in gioco in vista di uno o più obiettivi individuati e analizzati.

Oltre alla ricostruzione delle esperienze formative e lavorative, gli incontri hanno permesso di far scoprire ai ragazzi il valore che le esperienze, anche quelle informali, hanno avuto nello sviluppo di competenze di comunicazione, competenze organizzative e tecnico-professionali. Si è trattato di attribuire un "nome" e un "senso" ad attitudini e capacità, ma anche a contesti di vita, a cui i ragazzi non attribuivano valore e non consideravano rilevanti per la definizione di un proprio progetto di vita.

Durante gli incontri, individuali o di gruppo, sono state anche illustrate le modalità per ricercare le offerte di lavoro. Sono stati visionati siti internet, consultati i servizi online dei Centri per l'impiego territoriali, indirizzando i ragazzi ad una ricerca di lavoro il più possibile seria e mirata.

I percorsi hanno riguardato sia italiani che migranti. Tra i beneficiari del progetto, infatti, ci sono stati anche 14 ragazzi richiedenti asilo ospiti della struttura di accoglienza di Batignano (GR), con i quali è stato svolto un percorso di orientamento strutturato in incontri di gruppo. I primi incontri sono stati rivolti alla spiegazione di cosa è un curriculum, a cosa serve, quali sono le informazioni che lo compongono. Nell'occasione sono state raccolte le informazioni per redigere il curriculum in formato Europass. Nel secondo incontro, è stato consegnato a ciascun ragazzo il curriculum in italiano e, in alcuni casi, anche in inglese. Sono state inoltre illustrate le modalità di ricerca del lavoro, partendo sempre dalla constatazione che per cercare e trovare lavoro in Italia è necessario imparare la lingua italiana.

Gli orientatori hanno svolto anche il ruolo di facilitatori nei colloqui con i consulenti del Centro per l'Impiego, rendendo consapevoli i ragazzi stessi di come si accede ad un servizio pubblico volto alla ricerca del lavoro. Nell'occasione molti di loro sono stati iscritti al programma Garanzia Giovani (Piano Europeo per la lotta alla disoccupazione giovanile.)

Da segnalare, in aggiunta ai numeri sopra riportati, il lavoro che è stato svolto con alcuni ragazzi richiedenti asilo, 20 per la precisione, in occasione dei bandi emessi dalla Regione Toscana per l'attività di Servizio Civile. In accordo con gli operatori delle strutture di accoglienza, sono stati illustrati ai ragazzi i vari progetti di Servizio Civile Regionale, sono stati da loro individuati e scelti i progetti in linea con i propri interessi. Gli orientatori, attraverso più incontri individuali, hanno redatto il curriculum vitae grazie al lavoro di ricostruzione delle esperienze lavorative e scolastiche ed hanno individuato i punti di forza su cui puntare per una ricerca del lavoro efficace.

In seguito, ciascun ragazzo richiedente asilo ha provveduto a compilare l'allegato cartaceo, ove previsto dal progetto, aiutato dall'orientatore che ha illustrato le voci proprie della modulistica della burocrazia italiana (ad esempio le voci "io sottoscritto", differenza tra residenza e domicilio, CAP, ecc..) ed è stato supportato nelle pratiche per compilare la domanda online. I ragazzi sono stati anche incontrati in gruppo per prepararsi al colloquio di selezione, sono state svolte le simulazioni di colloquio, dando indicazioni utili sulle modalità di risposta alle possibili domande. Non tutti i ragazzi si sono potuti recare alla selezione per questioni logistiche (alcuni colloqui infatti si sono svolti fuori Grosseto, presso le sedi regionali degli enti proponenti il singolo progetto). Si è trattato comunque di un'esperienza molto utile e formativa per gli ospiti delle strutture di accoglienza che hanno potuto constatare l'importanza di imparare la lingua italiana per cercare, e trovare, lavoro in Italia. Ha dato lo stimolo ai ragazzi coinvolti in questo percorso di orientamento a studiare con più motivazione la nostra lingua.

Al momento della redazione della presente analisi dei fabbisogni un nuovo progetto No Neet è in corso che sembra confermare le caratteristiche dei progetti precedenti e i profili degli utenti.

## Le professioni ICT

Le professioni comprese nella classe "Tecnici dei servizi culturali" realizzano, utilizzando varie tecniche di disegno artistico, bozzetti, disegni di dettaglio, elaborati multimediali e animazioni finalizzati alla comunicazione e all'illustrazione pubblicitaria; realizzano scene per manifestazioni teatrali, produzioni cinematografiche e televisive, spettacoli musicali e altro; curano le esposizioni dei musei e le attività delle biblioteche; valutano oggetti d'arte, monete e francobolli; esaminano e valutano calligrafie; collaborano alle attività di prevenzione, manutenzione e restauro di beni culturali mobili e architettonici [Fonte: Istat, Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali]

Nel settore "Media e comunicazione" un dato interessante che proviene dalla fonte "La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane. Regione Toscana 2015" [Sistema informativo Excelsior] riguarda la difficoltà di reperimento di figure professionali che è prevalentemente imputabile a inadeguatezza dei candidati. Si rivela fondamentale, quindi, colmare questa inadeguatezza con una formazione adeguata.

Come rilevato nell'Osservatorio delle Competenze Digitali 2015, le nuove tecnologie stanno trasformando il modo di operare di aziende private ed enti pubblici, offrendo un'opportunità concreta di intercettare in maniera più efficace il consumatore/cittadino digitale, conseguire maggiore efficienza interna, migliorare la capacità di fare business e competere, migliorare i servizi pubblici.

Cambiano il modus operandi e le regole della competizione di tutti i settori, portando alla ridefinizione di modelli di business, alla creazione di nuovi prodotti e servizi "intelligenti", allo sviluppo di nuove filiere ed ecosistemi dell'innovazione. Imprese e pubbliche amministrazioni si trovano a riconsiderare le proprie competenze interne e a promuovere un cambiamento culturale in logica digitale.

Il livello di cultura digitale del Paese influenza, infatti, il livello di innovazione: senza azioni mirate su cittadini, studenti, lavoratori pubblici e privati, specialisti ICT, senza un reale salto di qualità della cultura digitale del Paese, l'innovazione sarà a rischio.

Un altro aspetto rilevante, emerso anche all'interno del focus group, è quello di rendere disponibili i fondamenti di cultura e competenze digitali, non limitati ai soli aspetti tecnici ma estesi a quelli culturali. Questo è fondamentale per creare la consapevolezza necessaria ad affrontare i cambiamenti generati dal digitale. Da qui la necessità di parlare di "cultura digitale", in cui rientrano le competenze dei professionisti ICT ma anche quelle necessarie a tutti i lavoratori.

L'Osservatorio vuole fornire una fotografia dello stato attuale delle competenze tecnologiche e digitali in Italia, sia nelle aziende ICT sia nelle organizzazioni, private e pubbliche, utenti di tecnologie, per comprendere quali sono i gap da colmare e definire delle azioni per promuovere la creazione e la diffusione di competenze digitali a tutti i livelli, nel sistema formativo, nelle aziende, negli enti pubblici.

I dati dell'Osservatorio evidenziano come in Italia la cultura e le competenze digitali non riescano a tenere il passo con la società e l'economia digitali, da qui la necessità di rinnovare e rafforzare l'impegno per l'Education, realizzando una serie di interventi ed azioni riconducibili a 4 ambiti di riferimento: i Cittadini, le Pubbliche Amministrazioni e le Istituzioni, le Imprese, la Scuola.

La Digital Transformation non riguarda solo le aziende ma anche la Pubblica Amministrazione,

chiamata ad agire sia sui propri processi interni, per conseguire maggiore efficienza, sia sui rapporti con cittadini e imprese in un'ottica di semplificazione delle procedure, maggiore trasparenza e apertura.

Le aree fondamentali sui cui si declina il percorso di Digital Transformation della Pubblica Amministrazione sono essenzialmente i seguenti:

- Digitalizzazione dei processi: gli enti stanno ridisegnando progressivamente le proprie procedure per renderle più aderenti alle aspettative di cittadini e imprese e per adeguarsi ad una normativa che spinge verso una Pubblica Amministrazione digitale. Un esempio di digitalizzazione di processo che sta riguardando tutto il sistema pubblico, e i suoi rapporti con le imprese, è sicuramente la fatturazione elettronica;
- Cittadinanza digitale: negli ultimi anni, il numero di portali web delle amministrazioni pubbliche e l'offerta di servizi online destinati a cittadini e imprese hanno registrato una crescita costante. Anche l'utilizzo dei Social Media nella relazione ente pubblico-cittadino si sta diffondendo, con diverse finalità: condivisione di informazioni e contenuti di pubblica utilità, risposta alle richieste e alle segnalazioni dei cittadini (URP Virtuale), gestione delle emergenze (disastri naturali, manifestazioni, ecc.), monitoraggio del livello di soddisfazione dei cittadini. Sviluppare una presenza sui canali digitali sarà fondamentale per gli enti, che dovranno dotarsi di nuove figure professionali in grado di gestire questi strumenti;
- Competenze di e-Leadership: lo sviluppo di una cultura dell'e-Leadership sarà fondamentale per concepire e governare il cambiamento digitale all'interno della Pubblica Amministrazione. Le competenze di e-Leadership rappresentano la capacità di utilizzare al meglio le tecnologie digitali e di introdurre innovazione digitale nel settore pubblico; occorrerà lavorare sulla cultura organizzativa e sullo sviluppo di skill digitali specifiche presso tutti gli operatori della Pubblica Amministrazione (non solo professionisti ICT) per traguardare la Digital Transformation in questo settore.

Il tema delle competenze digitali non riguarda solo il nostro Paese; l'intera Europa deve creare migliori condizioni per l'innovazione e lo sviluppo di nuove professioni legate al digitale.

Secondo gli ultimi dati della Commissione Europea presentati nella Digital Assembly 2015 tenutasi a Riga, si stima che entro il 2020 ci sarà una significativa carenza di personale IT qualificato che potrebbe portare a 825.000 posti vacanti nel settore da qui a cinque anni. Il gap si è creato perché la domanda di professionisti IT cresce in Europa di circa il 3% ogni anno, mentre il numero di laureati in Informatica è calato del 13% tra il 2006 e il 2013.

La strategia sulle competenze digitali rappresenta una componente fondamentale dell'Agenda Digitale per l'Europa e del pacchetto Occupazione, nell'ottica di dare impulso alla competitività, alla produttività e all'occupazione.

L'Osservatorio ha condotto una indagine con l'intento di analizzare la situazione attuale e prospettica delle competenze digitali e dei profili ICT, le criticità che si trovano ad affrontare nel rispondere a nuove esigenze e nuove competenze, il ruolo della formazione e delle certificazioni.

Il panel di aziende ICT che hanno partecipato alla survey si compone di 55 realtà, con sedi concentrate soprattutto al Nord. Si tratta prevalentemente di aziende autonome, non appartenenti a gruppi nel 65% dei casi, e operanti su più ambiti di attività: dai Servizi IT, alla Consulenza, alla System Integration.

L'indagine prende a riferimento il modello European e-Competence Framework (e-CF), sistema per le competenze professionali e manageriali nel settore ICT che rappresenta una prima significativa

risposta alle esigenze di standardizzazione delle attività dei professionisti ICT, per la formazione e lo sviluppo delle competenze digitali in tutta Europa.

I risultati delle indagini nazionali sono stati poi confrontati anche a livello locale attraverso un questionario on line a cui hanno risposto oltre 50 tra aziende e professionisti del settore. Il questionario aveva lo scopo di conoscere i reali fabbisogni dei lavoratori e delle imprese, soprattutto nel settore delle nuove tecnologie. In particolare, l'obiettivo è stato quello di conoscere le idee e opinioni, ma anche le pratiche e i bisogni relativi ai contenuti digitali, ai siti internet e ai social network all'interno delle imprese e delle organizzazioni, per comprendere e accompagnare l'evoluzione delle competenze dei nuovi lavoratori e lavoratrici e progettare di conseguenza moduli formativi il più possibile rispondenti ai fabbisogni individuati.

Le risposte pervenute sono state 55, principalmente di lavoratori non appartenenti al settore Editoria e Comunicazione (81,8%) situate nella Provincia di Grosseto.

Nel 92,7% dei casi, le aziende di riferimento del campione hanno un sito internet, che è stato sviluppato nella maggioranza dei casi da un fornitore esterno (47,3%), mentre per il 32,7% il sito è stato creato da un dipendente e dal 9,1% dal titolare o socio dell'azienda. Una volta che è stato creato il sito, gli intervistati in larga parte si occupano internamente della pubblicazione dei contenuti: nel 54,5% dei casi è il dipendente ad occuparsene e nel 18,2 % è il titolare/socio. Solamente il 20% del campione affida all'esterno tale servizio.

Un dato interessante riguarda il fatto che il 91% degli intervistati dichiara di avere un profilo su almeno un social network, ma meno della metà del campione (47,3%) dichiara di essere in grado di occuparsi della pubblicazione dei contenuti sul sito aziendale.

Le organizzazioni di cui fanno parte gli intervistati fanno un largo uso di canali multimediali a scopo di promozione: utilizzano, infatti, i social network per la promozione delle attività nella misura dell'87,3%.

Per gli intervistati, vengono ritenute importanti per l'azienda e per la propria professione soprattutto le attività di gestire un sito internet, aprire un profilo o una pagina su un social network e soprattutto risulta importante saper gestire con competenza questi canali multimediali.

Per più della metà del campione è importante saper produrre in modo competente testi funzionali alla promozione dell'azienda e saper produrre foto e video per valorizzare le attività dell'azienda anche a scopo promozionale.

## **Disabilità e inclusione sociale**

Il contesto di riferimento in cui si inserisce il progetto è l'area sociosanitaria grossetana, un territorio che mette insieme sei comuni, tra i quali il capoluogo, nei quali risiedono poco meno di 100.000 abitanti di cui due terzi in età compresa tra i 18 e 65 anni.

I dati del profilo della salute indicano che l'area sociosanitaria grossetana conta oltre 47 portatori di handicap conosciuti dai servizi ogni 1000 residenti, una media che è ben oltre quella Toscana (24,6) e che colloca l'area grossetana al primo posto tra le 34 zone socio sanitarie della Toscana.

Le persone seguite dai servizi sociali del Coeso, con disabilità sono 320 così suddivisi rispetto al territorio: 244 a Grosseto, 24 a Castiglione della Pescaia, 28 a Roccastrada, 4 a Campagnatico, 6 a Scansano, 14 a Civitella Paganico. Le persone con disabilità iscritte al collocamento mirato

(L.68/99) sono 8,8 ogni 100 iscritti al Centro per l'Impiego, dato superiore alla media della Toscana (8,0) che colloca l'area grossetana al decimo posto tra le 34 zone socio sanitarie della Toscana.

A questi si aggiungono le oltre 800 persone seguite dai servizi per la salute mentale, molti dei quali iscritti nel collocamento mirato.

Questi dati si incrociano con quelli generali sulla disoccupazione; nella provincia di Grosseto le persone in cerca di lavoro sono stimate in circa 8000 (dati Istat marzo 2015), sulla base del quale si stima che siano oltre 1.000 le persone disabili non occupate iscritte al CPI.

La capacità dei sistemi territoriali di offrire una risposta a bisogni occupazionali specifici per questo target, può essere letta attraverso tre componenti:

- l'organizzazione di esperienze di lavoro assistite e supportate dai servizi territoriali;
- la capacità delle imprese sociali (cooperative sociali e altri soggetti non profit) di costruire opportunità per l'inserimento compatibili con i vincoli di bilancio e la redditività di impresa;
- le competenze che facilitano l'inserimento nei diversi settori.

### Il lavoro assistito

Le esperienze di lavoro di natura assistita organizzate dai servizi territoriali, offrono la possibilità per gli utenti target del progetto, di sviluppare competenze per il lavoro, attraverso gli inserimenti socio terapeutici e gli inserimenti socio riabilitativi, i primi organizzati dall'ASL per le persone in carico ai servizi per la salute mentale, i secondi organizzati dal Coeso-SdS. Questi inserimenti rappresentano una risposta temporanea alla necessità di lavoro di soggetti vulnerabili e rispondono spesso alla logica di coinvolgere le persone con un più basso livello di occupabilità.

Gli inserimenti socio terapeutici attivati nel biennio 2014-2015, sono stati in media poco meno di 80 all'anno; le borse lavoro attivate sono poco più di una decina all'anno. Attraverso questi strumenti sono state assunte nel biennio 11 persone, di cui 3 con contratti tempo indeterminato, gli altri con contratti a tempo determinato, quasi esclusivamente assorbiti nella cooperazione sociale o nel settore pubblico.

L'inserimento socio-terapeutico si è dimostrato un pre-requisito importante per un percorso di assunzione, mentre la sola borsa di lavoro, in chi non aveva precedentemente un'esperienza lavorativa anche solo per un inserimento, si è rivelata meno efficace.

Gli inserimenti socio riabilitativi attivati dai servizi sociali dell'area grossetana negli ultimi due anni (2014-2015) sono stati 47 con disabilità di diverso livello di gravità. Considerate le caratteristiche degli utenti in carico ai Servizi Sociali e le problematiche di cui sono generalmente portatori (sul piano socio-economico e culturale), in considerazione anche della situazione economica attuale caratterizzata da grandi difficoltà nell'accesso e nella permanenza nel mondo del lavoro, spesso il progetto di inserimento, per mancanza di alternative, viene rinnovato anche per diversi anni consecutivi, per garantire al soggetto la possibilità di avere parte del suo tempo occupato in un'attività di tipo pseudo-lavorativo (garantendo quindi l'inclusione sociale, da considerare come fattore protettivo della salute) e la possibilità di beneficiare di un contributo economico mensile. In alcuni casi, invece, decisamente più rari, il progetto può avere una durata temporale breve (alcuni mesi, al massimo un anno), ed essere interrotto fundamentalmente per due ordini di motivazioni:

a) la valutazione dell'andamento porta a ritenere che il soggetto non abbia le caratteristiche adatte per sostenere un progetto di questo tipo;

b) il soggetto riesce a superare il momento di difficoltà ed a trovare una nuova opportunità di lavoro in modo autonomo (attraverso la sua rete di conoscenze ed i suoi contatti) oppure, attraverso il Centro per l'Impiego, riesce ad avere un'opportunità di tirocinio/borsa lavoro.

Questi casi sono stati, complessivamente, 8 nel periodo 2014, 2015, di cui 2 sono riferiti a persone con disabilità. Questi inserimenti sono avvenuti, in un caso con una borsa GiovaniSi nella stessa azienda in cui era stato attivato l'inserimento socio riabilitativo, mentre l'altro è stato assunto dall'ASL dopo un concorso.

Le 57 organizzazioni che nel periodo 2014-2015 hanno accolto i tirocini, hanno differenti nature giuridiche; i soggetti pubblici che hanno ospitato tirocini rappresentano il 35% delle strutture disponibili (di cui la metà in servizi e l'altra in attività amministrative) la cooperazione sociale il 16%, l'associazionismo e il terzo settore il 25% così come il settore privato for profit (25%).

#### Non profit: cooperazione e imprenditorialità sociale

Nel territorio dell'area socio sanitaria grossetana hanno la loro sede 17 cooperative sociali, cui si aggiungono le cooperative sociali che, pur non avendo la sede in uno dei comuni dell'area socio-sanitaria, operano nella stessa con servizi e sedi decentrate.

Il settore non profit rappresenta uno dei poli di riferimento per l'inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati. In provincia di Grosseto l'annuario 2014 dell'Unioncamere contava 309 cooperative su un totale di oltre 26.000 imprese attive per una incidenza dell'1,2% con una previsione di assunzioni per l'anno stimata in 270 unità su un totale di assunzioni di oltre 2.600, pari 10,2%.

Una parte del mondo della cooperazione è rappresentato dalla cooperazione sociale che lo studio di Unioncamere integra opportunamente con lo sviluppo del sistema delle imprese sociali iscritte nell'apposito registro ma incrociato con altre rilevazioni per tener conto della recente istituzione del registro delle imprese sociali che non si può considerare ancora a regime. Da questi dati emerge che per la Provincia di Grosseto, le imprese sociali offrono un quadro dinamico di crescita anche in termini di assunzioni che erano stimate, nel 2014, in 110 unità delle 270 previste per l'intero mondo non profit (che include anche la cooperazione non sociale).

Se questi sono i dati ultimi disponibili per le previsioni di crescita, i dati riferiti dai partner del progetto che rappresentano la quasi totalità delle cooperative sociali e delle altre forme di imprenditorialità sociale attive nell'area grossetana, segnalano una dinamica di crescita degli occupati e tra questi in particolare l'attenzione per l'inserimento lavorativo dei soggetti con disabilità o disagio mentale per i quali si stima una potenzialità di una quindicina di assunzioni nel biennio 2016-2017.

#### Le competenze per il lavoro

Il gap tra il fabbisogno di lavoro espresso dai dati generali sulla disoccupazione e la capacità del sistema locale di garantire inserimenti professionalizzanti e duraturi è ascrivibile a varie motivazioni, di natura macroeconomica e di natura più prettamente connessa ai fabbisogni di competenza specifiche e di competenze trasversali per il lavoro. All'interno del tavolo di co-progettazione sono emerse le principali competenze che facilitano l'inserimento delle persone con disabilità o disagio certificato, la loro permanenza stabile nel lavoro e l'accesso ai luoghi organizzativi decisionali (funzioni direttive, consigli di amministrazione). Attraverso un modulo di

rilevazione somministrato all'interno del partenariato, è stato possibile individuare le principali competenze ricercate dalle imprese sociali, in particolare:

- capacità di lavorare in gruppo;
- flessibilità e adattamento;
- abilità nel gestire i rapporti con i clienti;
- capacità di lavorare in autonomia;
- capacità comunicativa scritta e orale;
- capacità di risolvere i problemi;
- abilità creative e di ideazione;
- capacità direttive e di coordinamento;
- competenze digitali.

Con riferimento alle competenze specifiche sono state evidenziate le seguenti necessità connesse a settori e funzioni da svolgere all'interno del sistema locale delle imprese sociali:

- giardinaggio e verde;
- ristorazione;
- pulizie, manutenzioni;
- funzioni amministrative.

Sempre con riferimento alle competenze utili per il lavoro per il target oggetto dell'avviso, appare rilevante l'osservazione condotta da chi si occupa della transizione dalla scuola al lavoro, attraverso la progettazione di esperienze di alternanza scuola lavoro che hanno l'obiettivo di sviluppare capacità di orientare le scelte degli studenti e le abilità per un più efficace matching con le opportunità lavorative presenti nel territorio. In particolare, attraverso la ricognizione condotta dal partner di progetto, l'Istituto di Istruzione Superiore Polo Bianciardi di Grosseto, sugli alunni con disabilità usciti dai percorsi di istruzione negli ultimi anni, è emerso che l'esperienza di stage in ambienti non protetti (ovvero analoghi a quelli degli altri studenti) laddove possibile per le condizioni soggettive, risulta particolarmente significativa, e aumenta la capacità di inserimento successivo; la via dell'alternanza scuola lavoro per alunni con disabilità è una opportunità che, per essere colta, necessita di un'attenzione maggiore in termini di progettazione, ma che non manifesta criticità particolare nella sua attuazione.

La criticità principale dei percorsi di inserimento per persone con disabilità o disagio mentale, è da rintracciare nel fatto che, in molte situazioni in cui sarebbe opportuno ed auspicabile fare un "salto", in quanto il soggetto avrebbe le potenzialità per affrontare un'esperienza lavorativa ed essere inserito nel mercato del lavoro, sarebbe cioè "occupabile", ma ciò non è sempre possibile in quanto anche le organizzazioni disponibili ad attivare inserimenti (socio-riabilitativi, socio-terapeutici) o altre forme di apprendimento on the job (stage, tirocini formativi) faticano a trasformare queste esperienze in lavoro stabile. D'altro canto le aziende che subiscono gli effetti di una lunga crisi congiunturale, ma per certi settori anche strutturale, non offrono sbocchi occupazionali laddove le competenze siano poco sviluppate e centrate. Ma l'esperienza maturata dal capofila e dai partner di progetto mostra che, per alcuni soggetti, considerate le loro

caratteristiche e potenzialità, il progetto di inserimento socio-riabilitativo o socio-terapeutico può essere un primo step importante di avvicinamento, se unito ad altri strumenti di accompagnamento per lo sviluppo di competenze, con il fine ultimo dell'inserimento stabile nel mercato del lavoro, svincolando tali soggetti dalla dipendenza dai servizi socio-sanitari.

Questo passaggio presuppone anche il superamento di un altro aspetto critico che attiene alla percezione che l'utente ha di sé, delle esperienze attraverso cui passa e della progettualità pensata per lui; molto spesso risulta difficile far comprendere al soggetto interessato che l'inserimento socio-riabilitativo o socio-terapeutico è un progetto di natura socio-riabilitativa, di avvicinamento al lavoro, di sviluppo di autonomia, non un rapporto di "lavoro" vero e proprio. Su questo tema si creano spesso equivoci e fraintendimenti che costringono gli operatori dei servizi sociali a dover ridefinire ripetutamente le finalità del progetto, le sue peculiari caratteristiche, a rimarcare la differenza fra questo tipo di progetto ed un'esperienza lavorativa standard.

### **Svantaggio sociale e inserimento lavorativo (JOB CLUB)**

Job Club è un progetto presentato nel recente bando per FSEinclusione. Per tararne i contenuti sono state fatte analisi specifiche, utilizzando fonti informative pubbliche e del volontariato attivo sui target (Istat; Osservatori locali e nazionali Caritas; report di Coeso-SdS e di associazioni).

Le informazioni più rilevanti sono, tuttavia, di tipo empirico realizzate nel lavoro quotidiano a contatto con le persone vulnerabili. Da esse emerge che, se è vero che la congiuntura economica negativa ha reso più difficili ingresso e permanenza nel mercato del lavoro delle fasce più deboli con il conseguente incremento di povertà ed esclusione sociale, altrettanto vero è che la difficoltà nel reperire e mantenere un'occupazione dipende quasi sempre da alcuni aspetti presenti nel contesto personale/familiare:

- insufficienti competenze di cittadinanza (comunicazione, analisi delle informazioni)
- locus of control esterno
- percezioni distorte su se stesso (abilità, comportamenti, potenzialità) e sul mondo circostante
- scarsa autostima, sfiducia nell'altro
- condizionamenti emotivi nel processo decisionale
- isolamento sociale.

Sulla base di queste indicazioni il progetto intende sviluppare specifiche competenze e al tempo stesso attivare processi di cambiamento al fine di incrementare il controllo che le persone hanno sulle proprie vite.

Il progetto è stato pertanto presentato per essere sviluppato in un territorio ampio e differenziato sul piano socio-economico, con 170.000 abitanti. Alcuni indicatori di sofferenza economica e di instabilità familiare sono in peggioramento (es. tasso richiesta integrazione canone di affitto). Tali criticità si confermano nell'incremento del numero di prestazioni socio-sanitarie erogate dal CoeSO-SdS (duplicate nel 2011-14 e costantemente incrementate successivamente) e nell'accesso alle misure di contrasto alla povertà (SIA/REI, assegno di ricollocazione) di oltre 1.000 persone.

A questi dati si aggiungono quelli del volontariato; 7.000 persone si sono rivolte al centro di ascolto di Caritas Grosseto per bisogni economici e lavorativi (disoccupati e donne in misura rilevante) e 30000 pasti erogati; oltre 900 le donne vittime di violenza che sono state accolte e seguite dall'ass. Olympia de Gouges, (75% area grossetana; 20% Colline metallifere) con una media di accesso annua di 30 donne, in crescita negli ultimi 5 anni.

Questi dati si incrociano infine con quelli generali sulla disoccupazione che in provincia di Grosseto è intorno all'8% (dati Istat 2017), in gran parte costituito da persone in condizioni di svantaggio.

## **Indagine sui fabbisogni aziendali - Area comunicazione e competenze tecnologiche SMS**

La prima fase del progetto SMS prevedeva l'analisi dei fabbisogni specifici delle competenze necessarie alle aziende nel settore della produzione, gestione e diffusione di contenuti digitali.

Questa fase iniziale ha previsto tre strumenti metodologici di analisi:

- focus group con soggetti sostenitori del progetto e stakeholders (riportato in precedenza)
- questionario on line
- analisi documentale, dei dati e analisi dei profili professionali

### **Risultati del questionario on line**

Il questionario aveva lo scopo di conoscere i reali fabbisogni dei lavoratori e delle imprese, soprattutto nel settore delle nuove tecnologie. In particolare, l'obiettivo è stato quello di conoscere le idee e opinioni, ma anche le pratiche e i bisogni relativi ai contenuti digitali, ai siti internet e ai social network all'interno delle imprese e delle organizzazioni, per comprendere e accompagnare l'evoluzione delle competenze dei nuovi lavoratori e lavoratrici e progettare di conseguenza moduli formativi il più possibile rispondenti ai fabbisogni individuati.

Le risposte pervenute sono state 55, principalmente di lavoratori non appartenenti al settore Editoria e Comunicazione (81,8%) situate nella Provincia di Grosseto.

Nel 92,7% dei casi, le aziende di riferimento del campione hanno un sito internet, che è stato sviluppato nella maggioranza dei casi da un fornitore esterno (47,3%), mentre per il 32,7% il sito è stato creato da un dipendente e dal 9,1% dal titolare o socio dell'azienda. Una volta che è stato creato il sito, gli intervistati in larga parte si occupano internamente della pubblicazione dei contenuti: nel 54,5% dei casi è il dipendente ad occuparsene e nel 18,2 % è il titolare/socio. Solamente il 20% del campione affida all'esterno tale servizio.

Un dato interessante riguarda il fatto che il 91% degli intervistati dichiara di avere un profilo su almeno un social network, ma meno della metà del campione (47,3%) dichiara di essere in grado di occuparsi della pubblicazione dei contenuti sul sito aziendale.

Le organizzazioni di cui fanno parte gli intervistati fanno un largo uso di canali multimediali a scopo di promozione: utilizzano, infatti, i social network per la promozione delle attività nella misura dell'87,3%.

Per gli intervistati, vengono ritenute importanti per l'azienda e per la propria professione soprattutto le attività di gestire un sito internet, aprire un profilo o una pagina su un social network e soprattutto risulta importante saper gestire con competenza questi canali multimediali.

Per più della metà del campione è importante saper produrre in modo competente testi funzionali alla promozione dell'azienda e saper produrre foto e video per valorizzare le attività dell'azienda anche a scopo promozionale.

In appendice alla presente relazione viene allegato:

- il testo dell'indagine;
- le elaborazioni grafiche del modulo online utilizzato per l'indagine.

### Indicazioni dal focus group

Il focus group si è sviluppato con la presenza di persone che nel mondo del lavoro e dell'istruzione si occupano di editoria, comunicazione e utilizzo di tecnologie applicate a questi settori, intorno a tre domande guida.

La prima domanda guida riguardava le competenze attese e necessarie per la creazione di contenuti digitali, in qualunque settore e tipologia organizzativa.

La seconda domanda guida stimolare i partecipanti nella riflessione sulle differenze e le distinzioni tra competenze culturali e competenze digitali.

L'ultima domanda guida ha permesso di sondare le aspettative delle aziende e, più in generale, delle organizzazioni del lavoro, sui bisogni di competenze e le aspettative rispetto ai giovani che si inseriscono e, al tempo stesso, suggerire alle scuole le capacità che dovrebbero essere formate.

Dal focus group è emersa l'importanza che le attività che saranno realizzate tramite il progetto SMS non siano fini a sé stesse, ma che costituiscano uno spazio di sviluppo di competenze da proseguire anche al termine del progetto finanziato.

Per quanto riguarda le competenze richieste, è emerso che sono importanti quelle tecniche legate ai profili professionali di riferimento, ma sono altresì fondamentali quelle trasversali di organizzazione e gestione, anche dei tempi di lavoro. I professionisti che si occupano di comunicazione all'interno delle aziende devono sapere non solo a livello tecnico come si pubblicano contenuti multimediali, ma devono anche saper trovare le modalità per trasmettere in maniera efficace i contenuti, esprimere i valori dell'azienda e saper raccontare i prodotti, i servizi e le esperienze.

È emersa anche l'importanza di una condivisione, all'interno dell'azienda, di tutti gli aspetti relativi alla comunicazione: tutti i lavoratori dovrebbero conoscere le potenzialità della comunicazione per capire quali attività promuovere, ad esempio, sui social network. Più che la competenza tecnica occorre capire quali sono le caratteristiche degli strumenti multimediali che sono a disposizione; occorre saper leggere l'organizzazione e saper leggere il contesto.

Altre competenze trasversali rilevanti sono la flessibilità, l'assunzione di responsabilità, la capacità decisionale, la consapevolezza nell'uso dei mezzi, anche nell'ottica di una nuova forma di gestione della sicurezza, tema sempre rilevante e che è diventato obbligatorio con il paradigma dell'alternanza scuola lavoro.

In sintesi i partecipanti indicano anche alcuni concetti chiave relativi alle forme in cui il lavoro si sviluppa: le reti di imprese, la cooperazione e l'autoimprenditorialità.

## **Analisi documentale**

Dall'analisi dei dati pubblicati sul report analitico "Previsione dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2016-2020)" emerge che tra le professioni che presentano il maggior tasso di fabbisogno nel periodo considerato ci sono i tecnici dei servizi culturali, come evidenziato nella figura sottostante.

LE PRIME 5 CLASSI PROFESSIONALI HIGH SKILL SECONDO I TASSI DI FABBISOGNO NEL PERIODO 2016-2020 - SCENARIO BENCHMARK

	FABBISOGNO COMPLESSIVO 2016-2020	TASSO DI FABBISOGNO	QUOTA % SU TOTALE
Altri specialisti dell'educazione e della formazione (educatori disabili, insegnanti di lingue, esperti formativi)	39.200	4,6	1,5
Tecnici di apparecchiature ottiche e audio-video	11.900	4,3	0,5
<b>Tecnici dei servizi culturali (grafico pubblicitario, tecnico teatrale, tecnico di museo, tecnico di scena, ecc.)</b>	<b>13.400</b>	3,9	0,5
Tecnici della salute (infermieri, fisioterapisti, ecc.)	133.900	3,8	5,2
Ingegneri e professioni assimilate	46.100	3,8	1,8

Fonte: Unioncamere-Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior

Le professioni comprese nella classe "Tecnici dei servizi culturali" realizzano, utilizzando varie tecniche di disegno artistico, bozzetti, disegni di dettaglio, elaborati multimediali e animazioni finalizzati alla comunicazione e all'illustrazione pubblicitaria; realizzano scene per manifestazioni teatrali, produzioni cinematografiche e televisive, spettacoli musicali e altro; curano le esposizioni dei musei e le attività delle biblioteche; valutano oggetti d'arte, monete e francobolli; esaminano e valutano calligrafie; collaborano alle attività di prevenzione, manutenzione e restauro di beni culturali mobili e architettonici [Fonte: Istat, Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali]

Nel settore "Media e comunicazione" un dato interessante che proviene dalla fonte "La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane. Regione Toscana 2015" [Sistema informativo Excelsior] riguarda la difficoltà di reperimento di figure professionali che è prevalentemente imputabile a inadeguatezza dei candidati. Si rivela fondamentale, quindi, colmare questa inadeguatezza con una formazione adeguata.

Come rilevato nell'Osservatorio delle Competenze Digitali 2015, le nuove tecnologie stanno trasformando il modo di operare di aziende private ed enti pubblici, offrendo un'opportunità concreta di intercettare in maniera più efficace il consumatore/cittadino digitale, conseguire maggiore efficienza interna, migliorare la capacità di fare business e competere, migliorare i servizi pubblici.

Cambiano il modus operandi e le regole della competizione di tutti i settori, portando alla ridefinizione di modelli di business, alla creazione di nuovi prodotti e servizi "intelligenti", allo sviluppo di nuove filiere ed ecosistemi dell'innovazione. Imprese e pubbliche amministrazioni si trovano a riconsiderare le proprie competenze interne e a promuovere un cambiamento culturale in logica digitale.

Il livello di cultura digitale del Paese influenza, infatti, il livello di innovazione: senza azioni mirate su cittadini, studenti, lavoratori pubblici e privati, specialisti ICT, senza un reale salto di qualità della cultura digitale del Paese, l'innovazione sarà a rischio.

Un altro aspetto rilevante, emerso anche all'interno del focus group, è quelli di rendere disponibili i fondamenti di cultura e competenze digitali, non limitati ai soli aspetti tecnici ma estesi a quelli culturali. Questo è fondamentale per creare la consapevolezza necessaria ad affrontare i cambiamenti generati dal digitale. Da qui la necessità di parlare di "cultura digitale", in cui rientrano le competenze dei professionisti ICT ma anche quelle necessarie a tutti i lavoratori.

L'Osservatorio vuole fornire una fotografia dello stato attuale delle competenze tecnologiche e digitali in Italia, sia nelle aziende ICT sia nelle organizzazioni, private e pubbliche, utenti di tecnologie, per comprendere quali sono i gap da colmare e definire delle azioni per promuovere la creazione e la diffusione di competenze digitali a tutti i livelli, nel sistema formativo, nelle aziende, negli enti pubblici.

I dati dell'Osservatorio evidenziano come in Italia la cultura e le competenze digitali non riescano a tenere il passo con la società e l'economia digitali, da qui la necessità di rinnovare e rafforzare l'impegno per l'Education, realizzando una serie di interventi ed azioni riconducibili a 4 ambiti di riferimento: i Cittadini, le Pubbliche Amministrazioni e le Istituzioni, le Imprese, la Scuola.

La Digital Transformation non riguarda solo le aziende ma anche la Pubblica Amministrazione, chiamata ad agire sia sui propri processi interni, per conseguire maggiore efficienza, sia sui rapporti con cittadini e imprese in un'ottica di semplificazione delle procedure, maggiore trasparenza e apertura.

Le aree fondamentali sui cui si declina il percorso di Digital Transformation della Pubblica Amministrazione sono essenzialmente i seguenti:

- Digitalizzazione dei processi: gli enti stanno ridisegnando progressivamente le proprie procedure per renderle più aderenti alle aspettative di cittadini e imprese e per adeguarsi ad una normativa che spinge verso una Pubblica Amministrazione digitale. Un esempio di digitalizzazione di processo che sta riguardando tutto il sistema pubblico, e i suoi rapporti con le imprese, è sicuramente la fatturazione elettronica;
- Cittadinanza digitale: negli ultimi anni, il numero di portali web delle amministrazioni pubbliche e l'offerta di servizi online destinati a cittadini e imprese hanno registrato una crescita costante. Anche l'utilizzo dei Social Media nella relazione ente pubblico-cittadino si sta diffondendo, con diverse finalità: condivisione di informazioni e contenuti di pubblica utilità, risposta alle richieste e alle segnalazioni dei cittadini (URP Virtuale), gestione delle emergenze (disastri naturali, manifestazioni, ecc.), monitoraggio del livello di soddisfazione dei cittadini. Sviluppare una presenza sui canali digitali sarà fondamentale per gli enti, che dovranno dotarsi di nuove figure professionali in grado di gestire questi strumenti;
- Competenze di e-Leadership: lo sviluppo di una cultura dell'e-Leadership sarà fondamentale per concepire e governare il cambiamento digitale all'interno della Pubblica Amministrazione. Le competenze di e-Leadership rappresentano la capacità di utilizzare al meglio le tecnologie digitali e di introdurre innovazione digitale nel settore pubblico; occorrerà lavorare sulla cultura organizzativa e sullo sviluppo di skill digitali specifiche presso tutti gli operatori della Pubblica Amministrazione (non solo professionisti ICT) per traguardare la Digital Transformation in questo settore.

Il tema delle competenze digitali non riguarda solo il nostro Paese; l'intera Europa deve creare

migliori condizioni per l'innovazione e lo sviluppo di nuove professioni legate al digitale.

Secondo gli ultimi dati della Commissione Europea presentati nella Digital Assembly 2015 tenutasi a Riga, si stima che entro il 2020 ci sarà una significativa carenza di personale IT qualificato che potrebbe portare a 825.000 posti vacanti nel settore da qui a cinque anni. Il gap si è creato perché la domanda di professionisti IT cresce in Europa di circa il 3% ogni anno, mentre il numero di laureati in Informatica è calato del 13% tra il 2006 e il 2013.

La strategia sulle competenze digitali rappresenta una componente fondamentale dell'Agenda Digitale per l'Europa e del pacchetto Occupazione, nell'ottica di dare impulso alla competitività, alla produttività e all'occupazione.

L'Osservatorio ha condotto una indagine con l'intento di analizzare la situazione attuale e prospettica delle competenze digitali e dei profili ICT, le criticità che si trovano ad affrontare nel rispondere a nuove esigenze e nuove competenze, il ruolo della formazione e delle certificazioni.

Il panel di aziende ICT che hanno partecipato alla survey si compone di 55 realtà, con sedi concentrate soprattutto al Nord. Si tratta prevalentemente di aziende autonome, non appartenenti a gruppi nel 65% dei casi, e operanti su più ambiti di attività: dai Servizi IT, alla Consulenza, alla System Integration.

L'indagine prende a riferimento il modello European e-Competence Framework (e-CF), sistema per le competenze professionali e manageriali nel settore ICT che rappresenta una prima significativa risposta alle esigenze di standardizzazione delle attività dei professionisti ICT, per la formazione e lo sviluppo delle competenze digitali in tutta Europa.

L'analisi sulle competenze digitali effettuata all'interno dell'Osservatorio si basa su cinque aree di e-Competence descritte sinteticamente di seguito:

- **PLAN (Pianificare):** area strategica che individua competenze di allineamento tra la strategia di Business e l'ICT, di definizione dei livelli di servizio (SLA), di ideazione e sviluppo del Business Plan, di pianificazione dei prodotti/servizi, di progettazione di architetture e applicazioni. L'area identifica anche skill di monitoraggio degli sviluppi tecnologici, di valutazione degli impatti delle soluzioni ICT in termini di eco-responsabilità e di sviluppo di soluzioni creative e innovative;
- **BUILD (Realizzare):** area che identifica le competenze relative alle attività di sviluppo di applicazioni, di testing, di integrazione di nuove componenti (hardware, software o altre componenti di sottosistema) in sistemi esistenti, di ingegnerizzazione dei sistemi, di implementazione e rilascio delle soluzioni e di produzione della documentazione a supporto;
- **RUN (Operare):** area che individua le skill relative alle attività di esercizio, in particolare erogazione dei servizi in conformità agli SLA stabiliti, supporto/assistenza agli utenti, supporto alle evoluzioni/modifiche delle soluzioni ICT, fino alla gestione e risoluzione di problemi e incidenti;
- **ENABLE (Abilitare):** area che include competenze trasversali ai processi ICT, quali lo sviluppo della strategia per la sicurezza informatica, la definizione di una strategia per la gestione della qualità ICT, l'implementazione di politiche di formazione e di sviluppo del personale, la definizione di procedure per la gestione degli approvvigionamenti, la gestione dei contratti, la definizione delle strategie di vendita e la gestione dei canali di vendita. Tra le nuove competenze aggiunte nell'ultima versione del Framework è da evidenziare il Marketing digitale, che identifica le conoscenze delle nuove tecnologie a supporto delle attività di marketing sui canali digitali (Social Media, Mobile, Email...) e skill necessari alla definizione di strategie, approcci e misurazione delle attività;
- **MANAGE (Gestire):** definisce le competenze di gestione sia di tipo business, come la governance dei Sistemi Informativi, aspetti di Change Management, la gestione delle relazioni con clienti e fornitori, sia di tipo tecnico come la gestione dei progetti, la gestione dell'ICT quality e della sicurezza informatica.

Dall'indagine è emerso che tra gli ambiti che le aziende intendono potenziare maggiormente, entro il 2016, vi sono:

- nell'area PLAN, competenze di sviluppo di business plan a supporto dell'ideazione di piani di prodotto/servizio o di business, di monitoraggio delle tendenze tecnologiche nell'ottica di integrare le nuove tecnologie in prodotti/servizi/applicazioni o per creare nuove soluzioni, di sviluppo sostenibile;
- in ambito BUILT, competenze legate allo sviluppo di applicazioni e di soluzioni sempre più customizzate, competenze necessarie per chi fa porting di applicazioni su diversi sistemi, testing, ingegnerizzazione di software e/o componenti hardware;
- nell'area RUN soprattutto competenze di supporto al cambiamento, in grado di implementare e guidare l'evoluzione dei sistemi IT, pianificare aggiornamenti software/hardware e modifiche;
- in ambito ENABLE, area su cui sono previsti più interventi di potenziamento delle competenze nel 2016, si agirà soprattutto sulle competenze necessarie a migliorare la gestione delle risorse e la loro crescita - capacità di identificare il fabbisogno di skill e gli skill gap individuali e di gruppo - la gestione della conoscenza e delle informazioni aziendali, lo sviluppo di strategie per la sicurezza e la privacy delle informazioni. Non ultime, competenze di Marketing Digitale, che supportano il cambiamento in termini di approccio, tecniche di misurazione e problematiche di protezione dei dati e privacy;
- nell'area del MANAGE, soprattutto competenze funzionali al miglioramento dell'efficacia dei processi ICT, alla gestione delle modifiche di business correlate all'adozione di nuove soluzioni IT, alla gestione del rischio IT, alla capacità di prendere decisioni in ottica predittiva, a supporto della produzione, del marketing, delle vendite e della distribuzione.

Le carenze su alcune competenze evidenziano, inevitabilmente, criticità che le aziende ICT incontrano sia nel reperire sul mercato i profili necessari, sia nel formare le figure già presenti in azienda: oltre il 39% delle aziende del panel dichiara criticità nel reperire/formare competenze afferenti alle cinque macro- aree.

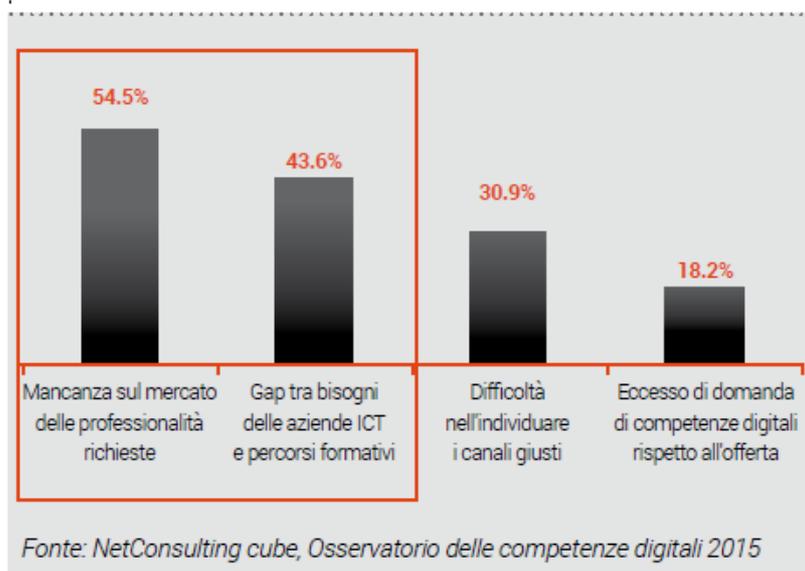
Gli ambiti più critici emergono nell'area MANAGE, del 46% di aziende, e nell'area PLAN (42,3%). Le criticità maggiori sono rilevate dalle aziende di minore dimensione (con un fatturato inferiore ai 50 milioni di euro), mentre le grandi aziende mostrano uno skill gap meno accentuato. Vi sono dei gap di competenze ma anche consapevolezza e intenzione di colmarli: le aree su cui le aziende ICT stanno indirizzando azioni di rafforzamento e potenziamento delle competenze sono anche quelle su cui si riscontrano le maggiori criticità.

Per quanto riguarda i canali di reclutamento, le aziende ICT ricercano sul mercato nuovi profili e competenze ricorrendo a diversi canali di recruiting. Il canale ad oggi preponderante è rappresentato dal network professionale/personale, indicato da oltre il 60% delle aziende del panel. È evidente che, se da una parte, questa modalità di recruitment consente di contenere i costi di ricerca e selezione, dall'altra, va a discapito della qualità del recruiting. Un altro canale molto utilizzato nella ricerca e selezione delle risorse resta il mondo delle scuole tecnico - professionali e delle Università, bacino di potenziali candidati cui dichiara di accedere oltre il 50% delle realtà analizzate.

Le piccole realtà, per le loro attività di recruiting, si concentrano sui tre canali più diffusi: network personale/professionale, Università e Scuola, sito aziendale. Al crescere della dimensione aziendale aumenta la varietà di canali utilizzati. Le difficoltà nel recruiting di nuove competenze digitali sono dovute essenzialmente al fenomeno del mismatching (nel 54,5% delle aziende ICT), ovvero del gap tra la richiesta di skill ICT specifiche da parte delle aziende e la disponibilità di queste skill tra i candidati. Ad alimentare questo gap contribuisce anche il mondo della Formazione, secondo il 43,6% delle aziende ICT, soprattutto di piccole dimensioni. Il sistema formativo non riuscirebbe a soddisfare appieno le esigenze delle aziende ICT attraverso gli attuali percorsi formativi.

Un'altra difficoltà riguarda l'individuazione del canale di recruiting più adeguato, indicata soprattutto dalle medie aziende, che ricorrono, quindi, in maniera significativa al network di conoscenze.

Box: Principali difficoltà che le Aziende ICT incontrano nel reperire nuove competenze



Per favorire lo sviluppo di percorsi di studi e professionalità in linea con le richieste del mercato, le relazioni tra le aziende e il mondo universitario e scolastico rivestono un ruolo importante e si declinano in diverse tipologie di iniziative congiunte.

Come riportato nell'Osservatorio, le politiche da sviluppare e le azioni da realizzare dovranno basarsi su un approccio multisettoriale e multistakeholder che, a partire dalla scuola, interessi la società nel suo complesso al fine di favorire, tra gli altri, la diffusione di "Cultura e Competenze Digitali" nei diversi ambiti con il ricorso all'e-CF, migliorare la sensibilizzazione sulle competenze digitali, seguire l'evoluzione da "Alternanza Scuola-Lavoro" verso una più realistica "Transizione Scuola-Lavoro".

## **APPENDICE**

### **TESTO DELL'INDAGINE**

#### **Un'indagine sull'uso di Internet e dei social network nella vita professionale**

#### **INFORMAZIONI DI BASE**

##### **1 Anno di nascita**

19..

##### **2 Sesso**

Femmina

Maschio

##### **3 Qual è la sua posizione lavorativa?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- Lavoratore/lavoratrice dipendente di un'impresa sotto i 15 dipendenti
- Lavoratore/lavoratrice dipendente di un'impresa sopra i 15 dipendenti
- Imprenditore/imprenditrice
- Libero/a professionista
- Dipendente pubblico impiego

##### **4 In quale tra le seguenti aree geografiche è situato il suo posto di lavoro?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- Provincia di Grosseto
- Regione Toscana (esclusa la provincia di Grosseto)
- Altra regione

##### **5 La sua azienda appartiene al settore Editoria e comunicazione?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- sì
- no

##### **6 Indichi il settore merceologico della sua azienda:**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- Agricoltura
- Acqua, energia elettrica, gas
- Alberghi, catering, ristorazione
- Alimentari
- Altri servizi pubblici
- Apparecchiature elettriche, elettroniche, ottiche
- Assicurazioni
- Banche
- Carta e legno
- Commercio all'ingrosso e al dettaglio
- Conciarie, del cuoio
- Edilizia, costruzioni
- Fabbricazione mezzi di trasporto
- Finanziarie
- Immobiliari, informatiche, ricerca, servizi, altre attività
- Industria del mobile, altre industrie manifatturiere
- Istruzione, sanità, assistenza sociale
- Macchine e apparecchi meccanici
- Metallurgiche, siderurgiche, fonderie

Raffinerie, prodotti chimici, gomma, plastica, industrie farmaceutiche  
Tessile, abbigliamento

Trasporti, comunicazioni, telecomunicazioni

Vetro, cemento, piastrelle, terracotta, abrasivi, marmi

## **USO DELLE ICT (TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE)**

### **7 Lei ha un sito personale (blog o altro)?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- sì
- no

### **8 La sua azienda ha un sito Internet?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- sì
- no

Per chi sceglie sì alla domanda 8

### **9 Chi ha sviluppato il sito della sua azienda?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- Un fornitore esterno (un professionista, un'azienda ecc.)
- Un dipendente
- Il titolare o un socio dell'azienda
- Altro: \_\_\_\_\_

### **10 Chi si occupa della pubblicazione dei contenuti (file di testo, audio, video ecc.) sul sito Internet aziendale?**

Scelga **una o più tra le** seguenti:

- Un fornitore esterno (un professionista, un'azienda ecc.)
- Un dipendente
- Il titolare o un socio dell'azienda
- Altro: \_\_\_\_\_

### **11 Lei si è mai occupato della pubblicazione dei contenuti sul sito Internet aziendale?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- sì
- no

### **12 Sarebbe in grado di occuparsi della pubblicazione dei contenuti sul sito Internet aziendale?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- sì
- no

### **13 Lei ha un profilo personale Facebook, Twitter o in altro social network?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- sì
- no

### **14 L'organizzazione in cui lavora usa i social network per la promozione delle proprie attività? Se è libero/a professionista, usa i social network per la promozione della sua attività?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- sì
- no

### **15 Se sì, quali?**

- pagina Facebook
- profilo Twitter

- Instagram
- LinkedIn
- Google +
- Pinterest
- canale Youtube
- Altro \_\_\_\_\_

**16 Lei si è mai occupato/a della pubblicazione dei contenuti sui social network aziendali?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- sì
- no

**17 Lei si è mai occupato/a della produzione di contenuti sui social network aziendali (articoli, fotografie, video, ecc.)?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- sì
- no

**18 Sarebbe in grado di occuparsi della produzione di contenuti sui social network aziendali?**

Scelga **solo una** delle seguenti:

- sì
- no

**19 Quanto ritiene importante, per la sua azienda o per la sua professione, fare in modo competente le seguenti attività?**

Per ciascuna attività indichi un voto da 1 a 10:

- sviluppare siti Internet
- gestire un sito Internet
- aprire un profilo o una pagina su un social network
- gestire un social network
- produrre testi funzionali alla promozione dell'azienda e/o dei suoi prodotti
- produrre foto o gallerie fotografiche funzionali alla promozione dell'azienda e/o dei suoi prodotti
- produrre video funzionali alla promozione dell'azienda e/o dei suoi prodotti

**20 Quanto ritiene importante che chi entra oggi nel mondo del lavoro sappia fare in modo competente le seguenti attività?**

Per ciascuna attività indichi un voto da 1 a 10

- sviluppare siti Internet
- gestire un sito Internet
- aprire un profilo o una pagina su un social network
- gestire un social network
- produrre testi funzionali alla promozione dell'azienda e/o dei suoi prodotti
- produrre foto o gallerie fotografiche funzionali alla promozione dell'azienda e/o dei suoi prodotti
- produrre video funzionali alla promozione dell'azienda e/o dei suoi prodotti

**21 Immagini di dover dare un suggerimento a un/una giovane che deve entrare nel mondo del lavoro. Cosa dovrebbe saper fare con le tecnologie della comunicazione e dell'informazione?**

---

**Grazie per aver partecipato al questionario! La sua collaborazione è stata preziosa per la riuscita dell'indagine in vista del miglioramento della nostra scuola.**

## Convegno biennale "Le storie siamo noi" - Call sul tema "Empowerment delle persone e delle comunità"

Al fine di realizzare il Convegno e il relativo Quaderno di Lavoro a cura di F. Batini e S. Giusti, pubblicato da Pensa Multimedia Editore, nel mese di aprile 2017 è stata resa pubblica una chiamata a presentare ricerche e "cantieri di pratiche" da presentare al Convegno e, quindi, pubblicare nel Quaderno.

Tutte le ricerche arrivate sono state sottoposte a un percorso di referaggio a doppio cieco. Ciascun articolo, infatti, emendato da qualsiasi riferimento agli autori è stato inviato ad almeno due esperti del settore (anonimi anche tra loro) che hanno valutato l'articolo e la ricerca che presenta senza conoscerne gli autori. Ciascun revisore poteva accettare, rifiutare o richiedere cambiamenti e revisioni. In caso di richiesta di revisione queste sono state richieste agli autori che hanno provveduto a reinviare l'articolo con le revisioni richieste. In caso di disaccordo sull'accettazione tra i due revisori è stato coinvolto un terzo revisore. Solo al raggiungimento dell'accordo tra almeno due revisori (anche dopo i cambiamenti richiesti) i contributi sono stati accettati. Questo è l'elenco dei revisori:

- Alastra Vincenzo (ASL Biella)
- Bartolini Alessia (Università degli Studi di Perugia)
- Benelli Caterina (Università degli Studi di Messina)
- Bruschi Barbara (Università degli studi di Torino)
- Capurso Michele (Università degli Studi di Perugia)
- Cornacchia Matteo (Università degli studi di Trieste)
- Corsini Cristiano (Università degli studi di Catania)
- D'Ambrosio Maria (Università Suor Orsola Benincasa di Napoli)
- Fornari Silvia (Università degli Studi di Perugia)
- Mancino Emanuela (Università degli Studi di Milano Bicocca)
- Marescotti Elena (Università degli Studi di Ferrara)
- Michienzi Rossella (Università degli Studi della Calabria)
- Morganti Annalisa (Università degli Studi di Perugia)
- Santoro Alberto (Università degli Studi di Perugia)
- Surian Alessio (Università degli Studi di Padova)

### LE RICERCHE SELEZIONATE E PUBBLICATE

Di seguito si fornisce l'elenco delle ricerche selezionate e pubblicate.

- *Storie e riflessi di donne. Un percorso didattico tra storia, narrazione e poesia* – Alessia Barbagli, Ilaria Sbarbella, Fabio Magnasciutti
- *Orientamento narrativo e resilienza* – Federico Batini, Marco Bartolucci
- *Il racconto di una città sconosciuta: narrazione e generi letterari in fanciullezza* – Roberta Della Croce, Giulia Bonsegna, Eleonora Bartoli, Fioretta Chiara, Andrea Smorti
- *Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante* – Laura Formenti, Silvia Luraschi, Andrea Galimberti, Maddalena Rossi

- *Comunicare educazione: narrare storie di vita quotidiana* – Anna Gatti
- *Lettura estensiva, lingua inglese, digitale e Cgil per il successo formativo* – Letizia Cinganotto
- *Raccontare la propria storia di vita tra adolescenti non italiani/e: uno strumento di riflessione e di crescita per studenti/sse e docenti* – Valentina Guerrini
- *Insegnanti-scrittori o scrittori-insegnanti? Raccontare la pratica didattica attraverso la letteratura* – Raimonda M. Morani (Indire)
- *Maestre senior e junior. Narrazioni sulle identità professionali nell'incontro di tirocinio* – Giusi Po, Patrizia Garista (Università di Milano Bicocca/Indire)
- *Storie e percorsi tra tempo e identità. Le aspirazioni dei giovani in una ricerca narrativa* – Guido Di Fraia, Elisabetta Risi
- *Alla ricerca di significati. Racconti di esperienze e riflessioni sull'educazione* – Anna Salerni, Silvia Zanazzi (Università degli studi di Roma La Sapienza)

## I “CANTIERI DI LAVORO” SELEZIONATI E PUBBLICATI

Di seguito si fornisce l'elenco dei cantieri selezionati e i cui materiali di lavoro sono stati pubblicati.

NEET EXPERIENCE. Strumenti e percorsi di orientamento per supportare i Neet – ANDREA CALDELLI, FABIO P. CORTI, ERIKA MARIONI (L'Altra Città di Grosseto)

Origini, parole dentro parole fuori. Laboratorio di narrazione autobiografica tra teatro sociale e Writing Workshop – SABINA MINUTO, SARA MORETTI

Palestra poetica. Come e perché leggere la poesia contemporanea: G. Raboni – CAROLA BORYS, PIETRO CARDELLI, DANIELE IOZZIA, FRANCESCA LATINI, MATILDE MANARA, IRENE MARTANO, FRANCESCA SANTUCCI, NATASCIA TONELLI, MARCO VILLA (“Seminario Raboni” del DFCLAM, Università di Siena)

La traduzione interdisciplinare: dalla musica alla letteratura – DARIO BRUNA (CLG Ensemble cooperativa sociale di Chivasso, Torino)

Scelgo di esserci. Lettura ad alta voce ed empowerment – MONICA PAGGETTI (Circolo LaAV Follonica)

Storie di #lavorobenfatto: le persone al centro – CRISTINA CRIPPA, ANNA GATTI, MONICA CRISTINA MASSOLA (Associazione Metas di Settala, Milano)

Disabilità e narrazione. Dal farsi da parte al farsi progetto: storie di speciale normalità – MOIRA SANNIPOLI

Prender parola e rappresentare l'esperienza con il Digital Storytelling – VINCENZO ALASTRA (ASL BI e Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione - Università di Torino)

Specchio. Riconoscersi ed essere riconosciuti – SIMONE CINI (Associazione Pratika di Arezzo)

Narrazioni combustibili. Guida didattica per raccontare passioni – AGNESE RADAELLI, LUCA SCARLINI (Add Editore di Torino)

“Una lettura al giorno...” Come e perché incentivare ed integrare la lettura condivisa nelle pratiche didattiche ed educative, e nella vita quotidiana – MARTINA EVANGELISTA (Pratika, Nausika, LaAV Letture ad alta Voce)

## UNA SELEZIONE DELLE RICERCHE E DEI CANTIERI

Di seguito si fornisce la versione completa di una selezione dei materiali pubblicati nel volume *Empowerment delle persone e di comunità. Quaderno di lavoro del 6° convegno biennale sull'orientamento narrativo*, a cura di F. Batini e S. Giusti, Lecce, Pensa Multimedia, 2017.

## Orientamento narrativo e resilienza

Federico Batini, Marco Bartolucci<sup>4</sup> (Università di Perugia)

**Abstract:** L'articolo presenta un laboratorio con una micro-sperimentazione di orientamento narrativo svolto all'interno di un laboratorio di pedagogia sperimentale in un corso di laurea universitario. L'ipotesi che guidava la ricerca era quella relativa agli effetti di questa attività sui livelli di resilienza dei partecipanti. L'orientamento narrativo utilizza le narrazioni come stimolo e vi lega delle attività per facilitare la riflessione su dimensioni cruciali relative al sé, al proprio percorso (già svolto e in dimensione prospettica), alle proprie risorse e ai propri limiti e il confronto di gruppo per facilitare dinamiche comparative e la strutturazione di itinerari e possibilità diversi per la costruzione dei propri percorsi. Nel contributo viene presentata, in dettaglio, la sperimentazione effettuata, che ha coinvolto 86 studenti, e gli effetti che ne sono conseguiti misurati attraverso l'utilizzo dell'RPQ uno strumento standardizzato che indaga i livelli di resilienza.

### 1. L'orientamento narrativo

L'orientamento narrativo (Batini, Salvarani, 1999a; 1999b; Batini, Zaccaria, 2000) è un metodo di orientamento che si inserisce all'interno dei modelli formativi con l'esplicita intenzione di: favorire la dimensione riflessiva nella costruzione (e ricostruzione) dell'identità personale e lo sviluppo di competenze fondamentali per la progettazione di sé; definire e perseguire i propri progetti personali e professionali; incrementare il potere e il controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte. La chiave pedagogico-educativa insita negli obiettivi di autodeterminazione dei soggetti caratterizza questo metodo: si può quindi affermare che i singoli obiettivi di competenza sono funzionali a questa finalità complessiva, riassumibile con il termine empowerment.

Il metodo dell'orientamento narrativo risponde in modo nuovo, spesso creativo, alle esigenze delle persone che – se un tempo si trovavano a esercitare poche scelte fondamentali, collocate in momenti socialmente definiti – si trovano oggi di fronte alla ricorsività di scelte e progetti soggettivamente definiti (Batini, Del Sarto, 2005; 2007; Batini, Giusti, 2008).

Per l'orientamento narrativo orientare un soggetto significa, in termini generali, facilitare lo sviluppo delle sue competenze di autorientamento. All'interno di questa finalità complessiva i singoli percorsi di gruppo possono avere differenti obiettivi per: esercitare scelte (il plurale è d'obbligo) immediate o future; muoversi in direzione di una decisione, una lettura più appropriata di un contesto esistenziale e/o professionale; ridefinirsi, riprogettarsi, delineare su di sé un progetto formativo; migliorare la percezione di sé; sviluppare un'efficacia maggiore nel soddisfacimento dei propri bisogni; definire il percorso migliore per la realizzazione dei propri obiettivi, progetti e desideri, in direzione di una maggiore chiarezza su quali siano questi obiettivi (Batini, Del Sarto, 2007, p. 48); incrementare la propria occupabilità; sviluppare un progetto formativo/professionale, di carriera etc.

L'orientamento narrativo utilizza, secondo una concezione educativo-formativa dell'orientamento, le storie come stimoli dai quali prendono avvio le attività. Viene utilizzata la facilitazione attraverso gli strumenti tipici della relazione d'aiuto e del lavoro di gruppo (o del colloquio), integrati con specifiche attività e strumenti narrativi, legati alle scienze della narrazione, alla scrittura creativa, alla riflessione autobiografica. Questo metodo agisce innescando il pensiero narrativo, favorendo e

---

<sup>4</sup> Marco Bartolucci è autore dei paragrafi relativi allo strumento di rilevazione e ai risultati. Discussione dei risultati e conclusioni sono stati scritti solidalmente. Gli altri paragrafi sono stati scritti da Federico Batini.

stimolando situazioni in cui i soggetti sono messi in condizione di: testualizzare le proprie costruzioni di significato; reagire a stimoli narrativi; produrre racconti di avvenimenti o percorsi autobiografici o finzionali; comporre poesie; utilizzare o produrre fotografie, costruire collage, filmati, biogrammi, progetti; individuare limiti e risorse, spesso confrontandosi poi con gli altri e con ciò che gli altri hanno prodotto, pensato, detto... e molto altro (Alberici, 2005; Batini, Giusti, 2008). Lo strumento più utilizzato nell'orientamento narrativo è la "narrazione guida" ovvero una storia (spesso un romanzo) che funga da guida per l'intero percorso che è progettato proprio a partire da quella storia. A questa narrazione si affiancano una serie di attività che possono richiedere di usare la storia soltanto come stimolo (come nel caso qui presentato) per "uscirne" e svolgere l'attività proposta oppure restare in chiave metaforica e dunque svolgere l'attività restando dentro la cornice della storia.

## 2. Resilienza e orientamento

Spesso nella vita ci troviamo di fronte a sfide impreviste e inattese, oppure di fronte a sfide e difficoltà prevedibili. Non si può decidere quali vogliamo affrontare e quali vogliamo evitare. Non si può scegliere o, comunque, la scelta non è nostra. L'unica cosa che possiamo decidere, in quelle situazioni, è come disporci ad affrontarle, come comportarci davanti alle avversità e alle difficoltà. La disposizione mentale favorevole a fronteggiare un'avversità della vita si chiama resilienza, ed è la capacità dell'uomo di affrontare i momenti più difficili, di superarli e di uscirne, in qualche modo, rinforzati.

Il termine resilienza deriva dal latino, e può essere ricondotto a due etimologie. La prima, fa riferimento al verbo *sālō, sālis, salūi, saltum, sālire* e denota l'azione di "rimbalzare" o "saltare indietro per prendere un'altra direzione" (Cyrułnik, Malaguti, 2005, p. 29). La seconda, dal verbo *insilio, insilis, insilūi, insultum, insilire* che indica l'atto di "saltare su", "slanciarsi" o "risalire". Entrambe le terminologie indicano l'atteggiamento di andare avanti, senza arrendersi, nonostante le difficoltà. Il termine era usato già nel Medioevo per indicare la risalita sulle imbarcazioni che si erano rovesciate. Più recentemente il termine è stato usato nella tecnologia dei metalli per indicare la capacità di un metallo di resistere alle forze che gli vengono applicate.

La resilienza ha una stretta connessione con l'orientamento: "Le cinque dimensioni ritenute essenziali e rappresentative della natura attiva e adattabile dell'occupabilità disposizionale sono: l'apertura al cambiamento lavorativo, la resilienza di carriera, la proattività di carriera, la motivazione alla carriera e l'identità lavorativa." (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014, p. 50). Sono molti, infatti, gli studi che testimoniano come la resilienza sia una dimensione essenziale perché i soggetti resilienti tendono ad avere autovalutazioni positive e visioni positive della vita. Tendono a pensare di poter affrontare le difficoltà e di raggiungere gli obiettivi di carriera che si pongono con maggiore fiducia e costanza (Judge, Thoresen, Pucik, e Welbourne, 1999; Peterson, 2000). Un buon grado di resilienza diventa dunque una dimensione essenziale ai fini dell'esercizio di controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte (empowerment).

L'ipotesi che ha guidato questa micro-sperimentazione è stata dunque relativa agli effetti di un micro-percorso di orientamento narrativo sui livelli di resilienza.

### Lo svolgimento del laboratorio

Il laboratorio di orientamento narrativo rivolto agli studenti del laboratorio di Pedagogia Sperimentale del secondo anno di Scienze della Formazione Primaria (Università di Perugia) si è

strutturato in 3 incontri nei quali si è alternata alla lettura ad alta voce (svolta dal professore) la proposta di attività.

Dopo la prima somministrazione del questionario RPQ è iniziato il vero e proprio laboratorio di orientamento narrativo.

Il primo testo proposto è stato “L’uomo che piantava gli alberi<sup>5</sup>” di Jean Giono del quale si è proposta la lettura integrale. Alla lettura è seguita una discussione collettiva con la modalità del brainstorming circa gli effetti suscitati dalla lettura medesima, i significati colti e le metafore che il percorso di Elzéard Bouffier (il protagonista del libro) poteva suscitare. Le metafore più richiamate sono state quelle relative al significato delle piccole azioni portate avanti con determinazione e costanza. Una prima attività ha poi riguardato la riflessione circa il significato individuale che la storia assumeva per ciascuno degli studenti partecipanti e l’individuazione dell’area nella quale gli studenti avrebbero voluto mettere la stessa determinazione e volontà che Bouffier aveva messo nel piantare gli alberi.

Dopo il brainstorming collettivo gli studenti si sono suddivisi in dodici gruppi che hanno individuato le dimensioni fondamentali che ravvisavano essere presenti nel testo e hanno cercato di progettare un’attività che si potesse strutturare, in relazione allo stesso volume, per i bambini o ragazzi (precisando il target).

<b>Gruppi</b>	<b>Dimensioni</b>	<b>Attività</b>
Gruppo 1	Costanza, passione, speranza, sopravvivenza, autonomia	Bambini della primaria (età 6-10 anni): a ciascuno viene dato un animaletto da accudire per sviluppare la dimensione dell’autonomia.
Gruppo 2	Contatto terapeutico con la natura, cambiamento, spiritualità, rispetto, pazienza e costanza.	Giardino condominiale con rotazione stagionale dei ruoli e partecipazione indipendente da età.
Gruppo 3	Costanza, motivazione, sacrificio, pazienza e determinazione.	Orto collettivo. I bambini attraverso 5 cerchi esprimono quanto del loro tempo libero sono disponibili a impiegare per l’orto.
Gruppo 4	Determinazione, costanza, pazienza, motivazione, resilienza.	Ragazzi in età evolutiva con disturbi del comportamento ADHD. Cura dei cani: incontri con orari e fasi stabilite in un allevamento (con tutor) per favorire determinazione, costanza, pazienza, resilienza.

<sup>5</sup> *L’uomo che piantava gli alberi* è il racconto della straordinaria vicenda di un uomo che, nella prima parte del novecento, si era ritirato in un’aspra zona semidesertica della Francia dedicando la seconda parte della propria vita a piantare quotidianamente, con estrema cura e lentezza, cento alberi. La vicenda, narrata con maestria da Jean Giono, è raccontata da un giovane che si trova per caso a conoscere quest’uomo durante una lunga passeggiata solitaria e che, affascinato dalla sua calma e dalla sua inconsueta attività, torna ogni anno a trovarlo assistendo progressivamente alla trasformazione di quel luogo che viene letteralmente rimboschito dall’azione di una sola persona priva di mezzi tecnici e di aiuto.

Gruppo 5	Perseveranza, autosufficienza, lungimiranza, imparare dal fallimento, ricerca di stimoli nuovi.	Gruppo di tossicodipendenti dai 18 ai 30 anni. L'obiettivo è motivare a sviluppare perseveranza e ricercare stimoli nuovi. 1) Laboratorio teatrale (impersonare personaggi nuovi può aiutare a desiderare qualcosa di diverso); 2) Volontariato (dipende dalle situazioni) 3) Attività pratiche: un orto e poi un mercato per vendere ciò che si è coltivato.
Gruppo 6	Speranza, passione, resilienza, necessità di avere sempre uno scopo, autoefficacia.	Infanzia: chiedere ai bambini di disegnare il paese prima e dopo l'intervento di questo signore e poi costruzione di piccolo orto con piantine semplici e prendersene cura con supervisione di un adulto. Determinazione nel raggiungimento di un obiettivo, superamento di ostacoli.
Gruppo 7	Passione, costanza, dedizione, pace interiore, rispetto.	In collaborazione con il Centro di Salute Mentale (appoggio di una cooperativa): attività di cura di piante e coltivazioni e di animali da cortile, a gruppi di 2/3 persone, per riconnettersi con i ritmi della natura, per ritrovare equilibrio e l'importanza della costanza (per i pazienti affetti da depressione che hanno difficoltà a cogliere la quotidianità e a portare avanti le azioni).
Gruppo 8	Impegno, costanza, passione, volontà, altruismo.	Gruppo di genitori che hanno perso i propri figli. Il gruppo dovrà organizzare due volte al mese attività ludiche insieme a bambini dell'orfanotrofio, impegnandosi durante tutta la settimana a progettare con cura l'attività.
Gruppo 9	Sano disinteresse, pace interiore, ricerca del sé, coscienza del sé, egoismo.	Piantare una pianta (in caso di cortili piccoli sono piante su vaso) in cortile (scuola primaria) da parte di ogni nuova classe. Descrizioni tramite disegni della crescita della pianta. Osservazione di come muta il rapporto dei bambini con la pianta (riferimento che si porteranno dietro); appartenenza al gruppo.
Gruppo 10 (ex 18)	Amore, pazienza, motivazione, autoefficacia, prendersi cura.	Anziani. Affidamento di animali da parte di gattili e canili secondo le caratteristiche delle persone.
Gruppo 11	Costanza, determinazione, altruismo, motivazione, lungimiranza.	Target: adolescenti che soffrono di disturbo antisociale. Viene affidato il compito di coltivare un orto in modo da collaborare tra loro sviluppando costanza e altruismo con lo scopo di coltivare un equilibrio interiore.

Gruppo 12	Resilienza, perseveranza, pazienza, passione, aspettative verso il futuro.	Target di bambini della primaria. Piantare alcuni semi nel cotone imbevuto d'acqua da posizionare sul davanzale della classe. Nell'attesa del germoglio si sviluppano pazienza e aspettativa verso il futuro.
-----------	--	---

Per il secondo giorno di laboratorio agli studenti era stato chiesto di individuare un volume che aveva determinato per loro una svolta per poi leggerne un passo, individuato come particolarmente significativo, e spiegarne la scelta. Gli studenti sono dunque stati suddivisi in gruppi nei quali hanno svolto l'attività descritta. Ciascun gruppo ha poi riportato in assemblea i libri scelti e, in estrema sintesi, la storia narrata e/o la motivazione che li aveva spinti a scegliere proprio quei testi.

La tabella inserita di seguito riporta fedelmente, seppure con sintesi ulteriore, quanto ciascun gruppo ha riferito a proposito del proprio lavoro:

Gruppo 1	<p>Primo libro è <i>Lettera a una professoressa</i>, la scuola pubblica che viene definita un ospedale che cura i sani e manda a casa i malati. Riflessione critica sul proprio futuro di insegnante.</p> <p><i>Ho sognato per anni la cioccolata</i>, bambina in campo di concentramento che supera tutto attraverso il rapporto con la madre. Potere dell'uomo come distruzione e amore.</p> <p><i>I ragazzi dello zoo di Berlino</i> e <i>Aspettando Godot</i>. Il primo parla di ragazzi che entrano nel tunnel della droga. L'altro dell'attesa di un personaggio. Vicinanza temporale e possibilità di conoscere nuovi luoghi e nuovi mondi anche da evitare.</p> <p><i>Amatissima</i>, una donna nera schiava che decide di uccidere la figlia per non farle vivere la schiavitù. Fornito un altro punto di vista. Il nostro mondo è impregnato di razzismo e pregiudizi.</p> <p><i>Il dolore perfetto</i>, nell'ottocento al sud. Un maestro che porta un pensiero diverso, anarchico e poi viene esiliato ma il suo pensiero sopravvive nei figli e allievi. Fascino per il mestiere.</p> <p><i>Sostiene Pereira</i>, un giornalista che vive a Lisbona. Pereira incontra un giovane che lo sprona a esporsi. Quando il personaggio muore, Pereira scrive contro il governo. Mi ha insegnato a difendere i principi in cui credo.</p> <p><i>Paula</i>, è stato consigliato da un amico. Una scrittrice madre e attiva politicamente, viene presentato il dolore in modo diverso che accomuna tutti e non tiene conto del sesso, dell'etnia e dello status economico. Ha cambiato il suo approccio alla sofferenza.</p> <p><i>Una donna</i>, una scrittrice che vive diverse vicissitudini e deve fare molte scelte anche tragiche. In ognuno di noi vivono più identità e non bisogna rinunciare a nessuna di esse.</p> <p><i>Jane Eyre</i>, un'istitutrice di una bambina francese, che capisce però che il suo promesso sposo è sposato con una donna pazza. Scappa e va da un sacerdote ... scopre che il castello è bruciato e la moglie è morta e quindi può sposarsi.</p> <p>Il canto XXVI dell'Inferno. Affronta il dissidio dell'essere umano. Il</p>
----------	--

	dissidio... la ragione non può risolvere tutto.
Gruppo 2	<p><i>L'Alchimista</i>: speranza, fiducia, perseveranza, determinazione.</p> <p><i>La prima volta avevo sei anni</i> (storia di incesto): perseveranza nell'affrontare le situazioni e la fortuna nel non dover affrontare queste vicende.</p> <p><i>Ti ho vista che ridevi</i>, la speranza e la forza di volontà.</p> <p><i>Il piccolo principe</i>, la cura e l'emozione.</p> <p><i>Cose che nessuno sa</i>, speranza, perseveranza. Passioni, sogni e il coraggio per uscire dalle situazioni.</p> <p><i>Lettera a D.</i>, lettera alla moglie di André Gorz. L'amore vissuto dal punto di vista maschile.</p> <p><i>Lo straniero</i>, di Camus. Il destino ineluttabile e l'apatia del personaggio principale della storia. Un uomo che perde la madre ... e non ne viene colpito ... Il libro mi ha colpito e mi ha svegliato dal torpore.</p> <p><i>La solitudine dei numeri primi</i>, molta empatia nei confronti dei protagonisti (vicenda di due ragazzi con infanzie difficili).</p> <p><i>Uno splendido disastro</i>, una storia d'amore che ha aiutato ad accettare se stessa e le sue scelte di lettura e di vita</p>
Gruppo 4	<p><i>Qualcuno con cui correre</i>: è la storia di un ragazzo che trova un cane e attraverso questo cane riesce a ripercorrere la vita della proprietaria e nel corso di questo libro creano un legame fortissimo pur non essendosi mai incontrati. Mi ha motivato ... il fatto che lui si batta in maniera così convinta per una persona che nemmeno conosce.</p> <p><i>Io sono di legno</i>: parla di una madre che racconta di se stessa leggendo il diario della figlia. Si scopre che madre e figlia hanno molti tratti in comune quando sembravano incompatibili. Dietro il ruolo c'è sempre una persona con le sue esperienze di vita che l'hanno resa in quel modo.</p> <p><i>Per dieci minuti</i>: viene lasciata dal marito e follemente innamorata cerca di rimettersi in piedi... Ogni giorno, su suggerimento della psicoterapeuta, deve fare per dieci minuti qualcosa che non ha mai fatto... e attraverso questo gioco... rinasce.</p> <p><i>Brida</i>: ho deciso di portarlo perché l'ho letto in un momento in cui mi sono immedesimata nella storia della protagonista... e poi è accaduto che casualmente io abbia fatto le stesse scelte che ha fatto lei. Incrocia il tema della magia e il tema dell'amore. Conosce un mago per rispondere a interrogativi personali e lui ... vede che lei è la parte di sé che manca (lui lo vede subito, lei più avanti). Una volta entrata nel mondo della magia ... lei poi prende una strada diversa. È bello, leggetelo.</p> <p><i>Non ti muovere</i>, inizia con l'incidente di una ragazza di quindici anni che viene portata all'ospedale. Protagonista è il padre (che è anche il chirurgo) che ripercorre gli anni precedenti ... e la storia di una relazione con una ragazza di periferia.</p> <p><i>L'Alchimista</i>: ragazzo che abbandona tutto quello che ha per partire alla ricerca del suo tesoro che ha sognato una notte. In un tempo come questo in cui ci sentiamo spesso smarriti questo libro ti aiuta a seguire ciò in cui credi davvero.</p>

<p>Gruppo 5</p>	<p><i>Il rumore dei tuoi passi</i>, il libro parla di una cittadina in cui ogni cosa ha un soprannome (la città è soprannominata La Fortezza) e anche i due protagonisti (chiamati i gemelli) hanno molte cose in comune. All'età di 17 anni Alfredo inizia a fare uso di droghe fino a portarlo alla morte. Beatrice ha sempre cercato di aiutarlo, ma neanche il suo amore ci è riuscito. La loro amicizia diventa un amore e dopo la sua morte Beatrice scoprirà di aspettare un bambino da lui.</p> <p><i>Vivere, amare, capirsi</i>: Buscaglia attraverso questo libro racconta una serie di storie, aneddoti, etc... della sua vita in una cattedra universitaria di Los Angeles per aiutare i giovani a comprendere l'amore.</p> <p><i>Mille splendidi soli</i>: storia di due ragazze in Afghanistan. Due storie che si r intrecciano quando diventano entrambe moglie dello stesso uomo violento. La donna più grande deciderà di salvare l'altra uccidendo il marito e confessando il delitto.</p> <p><i>Io nuoto per amore</i>, biografia di Federica Pellegrini, racconta tutta le vicende della sua vita. Ho la passione del nuoto e quando ho difficoltà lo leggo per tirarmi su.</p> <p><i>L'ombra del vento</i>, protagonista un bambino di 11 anni che viene portato nel cimitero dei libri dimenticati. Lui sceglie il libro che ha lo stesso titolo... del romanzo. Piano piano si accorge che quello che legge si avvera nella sua vita. I temi sono coraggio, amore, determinazione. Vuole conoscere l'autore del libro, incontrerà molte difficoltà fino a rischiare di morire. Mi ha insegnato ad essere più determinata, perché il protagonista fa di tutto per raggiungere il proprio obiettivo.</p> <p><i>Alexandros</i>, la figura di Alessandro Magno, la sua storia, di tutte le sue conquiste ... riuscendo ad approdare in Asia. L'ho scelto perché l'autore scrive in un modo così esaltante da portarti dentro.</p> <p><i>Ragazzi di vita</i>, Pasolini si innamora delle borgate nel dopoguerra e usa il romanesco per sottolineare la realtà nuda e cruda. Il nocciolo del racconto sta nel percorso di un ragazzo che è il protagonista... dall'innocenza (si butta da una barca per salvare un uccellino) fino all'età adulta (non si butta quando vede un amico che sta per affogare per non avere problemi in ambito lavorativo). Dobbiamo salvaguardare la nostra individualità.</p> <p><i>La figlia dello straniero</i>: nel momento in cui l'ho letto era un momento particolarmente tragico. La storia di una famiglia ebrea che scappa durante la seconda guerra mondiale verso l'America. La protagonista nasce durante la traversata. Sarà marchiata a vita per il suo ebraismo. Si trova a superare un sacco di difficoltà e nonostante questo non si arrende mai e riesce a cavarsela sempre.</p>
-----------------	---

Gruppo 6	<p>I temi principali dei libri ci hanno fatto fare una riflessione: nella maggior parte dei libri tutti i protagonisti erano travolti da una situazione dolorosa e poi sono riusciti in qualche modo a uscirne (<i>Alchimista, Un altro giro di giostra</i>). Altro tema ricorrente è stato quello della guerra (<i>La ragazza di Bube, Pappagalli Verdi</i>).</p> <p>Il legame tra persone ma anche tra animali nonostante le avversità e la separazione.</p> <p>Altro tema il coraggio (<i>Mille splendidi soli; La ragazza di Bube</i>) e la scelta di essere felice. Libri accomunati da una sorta di speranza per il protagonista, un cambiamento personale.</p>
Gruppo 7	<p>Alcune tematiche in comune, per esempio <i>Io non ho paura</i> e <i>L'amico ritrovato</i> ... il tema dell'amicizia.</p> <p><i>Il padrone</i>: descrive la condizione del lavoratore e l'ha trovato molto attuale.</p> <p>Altri due libri con tema in comune sono: <i>Una donna</i> e <i>Io sono Malala</i>: nel primo la condizione della donna nel Novecento, come la donna dovesse pensare a molte cose prima di poter agire liberamente; nell'altro la liberazione delle bambine in Pakistan.</p> <p><i>Il vecchio che leggeva romanzi d'amore</i>, il primo libro che l'ha avvicinato alla lettura.</p> <p><i>Il piccolo principe</i>: è riuscita a individuare il fatto che gli adulti non riescono a comprendere i pensieri dei bambini.</p> <p><i>Siddartha</i>: ricerca di un equilibrio...</p>
Gruppo 8	<p>Divisione per temi: L'amore (<i>Le pagine della nostra vita; Colpa delle stelle; Uno splendido disastro</i>). L'amore vince sempre, oltre la malattia. La forza che si ha quando si deve combattere una malattia. Il peso che ha il pregiudizio nei rapporti con l'altro.</p> <p>Gli affetti familiari (<i>Non volare via, Io non ho paura, Il bambino di vetro, Va dove ti porta il cuore</i>); i bambini che tengono unite le famiglie; i bambini che vanno contro la famiglia per seguire dei principi. La cura della malattia. Relazioni affettive con gli altri.</p> <p>Relazione con gli altri (<i>Salute, Il piccolo principe</i>): la cura delle piccole cose e cura degli altri.</p>

Gruppo 9	<p><i>Bianca come il latte:</i> emerge il colore bianco associato alla malattia e rosso all'amore. Forza nella malattia.</p> <p><i>Una donna,</i> si parla di una donna che vive durante l'emancipazione femminile. Decide di lasciare la famiglia per la propria emancipazione.</p> <p><i>Molto forte, incredibilmente vicino,</i> un bambino, Oscar, che ricercando i motivi della morte del padre riesce a recuperare se stesso e trovare un rapporto con la madre.</p> <p><i>Cose che nessuno sa,</i> una vita normale... ma a un certo punto suo padre se ne va e piano piano ricostruisce altri punti fermi. Non arrendersi.</p> <p><i>Io sono Malala,</i> vorrebbe andare a scuola... dopo l'episodio in cui le sparano diventa celebre fino al Nobel lottando per ciò in cui crede.</p> <p><i>Un posto nel mondo:</i> due amici ... uno dei quali parte per un viaggio, l'altro no, ma quando l'amico muore... l'altro cambia radicalmente.</p> <p><i>Mille splendidi soli:</i> la storia di due donne di età diverse e origini opposte (ambientato a Kabul) entrambe sposate allo stesso uomo che nessuna delle due ama.</p> <p><i>Noi siamo infinito:</i> il protagonista è un adolescente con problemi a relazionarsi... (suicidio di un amico, rapporto ambiguo con la zia)... Noi ci sentiamo spesso così e con le persone che ti vogliono bene i problemi possono essere affrontati e risolti.</p>
----------	--

<p>Gruppo 10</p>	<p><i>Melody, Nel mare ci sono i coccodrilli, Il grande Gatsby, 1984, Wilson lo zuccone, L'isola di Arturo, Uno, nessuno e centomila, Poirot sul Nilo.</i></p> <p>Leggere libri ci ha consentito di assumere il punto di vista di Melody, una ragazza tetraplegica, ci ha fatto riflettere sulla libertà con Wilson Smith che si ribella a un regime totalitario, con la schiava Rossana che compie un gesto estremo. Ci ha fatto affrontare la crescita personale e le difficoltà dell'adolescenza con Arturo che ci trasporta nel suo malessere nel passaggio dall'infanzia a essere un giovane adulto.</p> <p>Vitangelo ci fa assumere la consapevolezza che ognuno ha mille sfaccettature, tutte da scoprire.</p> <p>Gatsby ci ha fatto scoprire che non si può vivere nel passato e presenta il rischio che si corre per superare i limiti pur di raggiungere il proprio obiettivo.</p> <p>Al contrario Poirot uscendo dagli schemi e usando il suo acume ci dimostra che piccoli dettagli possono fare la differenza.</p>
<p>Gruppo 11</p>	<p>Temi ricorrenti tra i libri.</p> <p>Tema del viaggio, non solo come movimento fisico, ma anche emotivo. Ci siamo trovati ad assumere un punto di vista personale e quindi la libertà. Nel romanzo <i>Una donna</i> è la libertà dal potere maschile. <i>Vacanze matte</i> è la libertà dal conformismo dominante e della società che ci impone senza poi ridare indietro.</p> <p><i>L'eleganza del riccio</i>, libertà da elementi sempre uguali di una società.</p> <p><i>One Piece</i>, lotta contro il potere e libertà assoluta (che impone cose senza dare motivi, limita il soggetto). Libertà assoluta di poter realizzare i propri sogni.</p> <p><i>Il profumo delle viole</i>, lotta contro il potere e le regole assurde del tempo (norme sociali).</p> <p><i>Schindler List</i>: ribellione contro il potere e voglia di riconquistarsi il diritto di vivere.</p> <p>Legami tra persone diverse (<i>Il piccolo principe</i>) e ciò che abbiamo riscontrato è l'importanza del tempo da dedicare a chi è importante.</p> <p><i>Mille splendidi soli</i>: solidarietà tra donne e libertà dal potere maschile e dalla guerra.</p> <p><i>Joyland</i>: forte legame con un bambino malato del protagonista che riesce a fargli vivere momenti felici della morte.</p> <p>Libertà come consapevolezza di sé, dei propri sogni e dei propri limiti, non implica l'assenza di legami.</p>

Altri testi stimolo della prima parte della giornata, dai quali sono stati letti brani selezionati ad alta voce, sono stati “Non dirmi che hai paura” di Giuseppe Catozzella e “Skellig” di David Almond.

Nella seconda parte della giornata si è provveduto a leggere la parte iniziale de “Il Conte di Montecristo” di A. Dumas (per il percorso completo si veda Batini, Giusti, 2008), intervallandolo con due attività<sup>6</sup>. La prima, denominata “Ostacoli”, si collegava esplicitamente al momento in cui Edmond Dantes viene arrestato (durante la festa per il proprio fidanzamento) proprio nel momento in cui la propria vita sembra prendere la piega migliore (la prossima promozione, ancora giovanissimo, a capitano della nave in cui lavora, il fidanzamento ufficiale con la bella Mercedes). A ciascuno studente viene consegnata una scheda attività in cui viene ripresa la parte centrale dello stimolo narrativo (la parte iniziale della storia narrata ne “Il Conte di Montecristo”) per poi chiedere di dare un nome agli “ostacoli” esterni che ciascuno aveva incontrato, sino a quel momento, nella propria vita. Questa l’istruzione che gli studenti ricevevano all’interno della scheda: *Arrestare significa principalmente “fermare”, “interrompere”, bloccare qualcuno o qualcosa durante il suo percorso verso una direzione. Ci si arresta per propria volontà o perché si incontrano degli ostacoli durante il percorso. Prova a dare un nome agli ostacoli che possono aver provocato in passato un arresto al tuo cammino.*

Dopo la compilazione individuale agli studenti veniva richiesto un momento di condivisione, si chiedeva cioè, volontariamente, in assemblea, di leggere quanto scritto nella propria scheda fornendone motivazione. Dopo iniziali esitazioni il momento di condivisione è stato molto denso.

A questo punto si procedeva con la narrazione (intervallando la lettura con momenti in cui il professore, per motivi di tempo, narrava in modo più sintetico i passi che non era possibile leggere integralmente) soffermandosi sulla lettura integrale dei passi salienti relativi all’incontro e alla conoscenza con l’Abate Faria e sui suoi insegnamenti. A queste letture seguiva la compilazione della scheda “Risorse”. In questo caso si sollecitava una risignificazione degli ostacoli attraverso la riflessione sulle risorse, le competenze, abilità e conoscenze che ciascuno aveva dovuto sviluppare per superare e/o affrontare gli ostacoli già descritti. L’istruzione che si trovava nella scheda era, in questo caso: *Gli ostacoli esterni possono anche – lo sostiene l’Abate Faria – dare un senso, una direzione a capacità che altrimenti rischiano di essere sprecate. La prigionia, dice l’Abate, “concentrò in una sola direzione tutte le mie capacità fluttuanti qua e là; esse si urtarono in uno spazio ristretto e, come sapete, dall’urto dei nubi nasce l’elettricità dell’aria, dall’elettricità nasce il lampo, dal lampo la luce”. Prova a dare un nome alle capacità che hai sviluppato a seguito degli ostacoli incontrati.*

Anche in questo caso, dopo la compilazione individuale, si sollecitava un momento di condivisione che è stato immediatamente più fluido del precedente.

---

<sup>6</sup> Il cammino di un uomo che sta per raggiungere il successo e coronare i suoi sogni viene bruscamente interrotto. Dei soldati lo arrestano mentre sta per sposarsi e lo rinchiudono in prigione, privandolo perfino del suo nome. Vi rimane per tredici anni, durante i quali ha modo di apprendere molte cose e di capire chi è stato a manovrare il destino contro di lui. Riesce ad evadere e a entrare in possesso di un tesoro favoloso, in grado di dare potere a chiunque sia in grado di utilizzarlo con accortezza e competenza. Viaggia per sei anni in Oriente, dove apprende l’arte di governare i rapporti umani. Infine, in quattro mesi, decisivi per la sua esistenza, decide di portare a termine il suo piano: premiare i suoi benefattori, coloro che hanno aiutato lui e i suoi parenti; punire coloro che – per invidia o per gelosia – hanno causato le sue disgrazie. È così che, attraverso incontri burrascosi, travestimenti e rivelazioni straordinarie, quest’uomo incredibile riesce a riconquistare il suo nome, a riappropriarsi della propria identità: Edmond Dantès, Conte di Montecristo.

A fine della seconda giornata un brainstorming conclusivo ha evidenziato la soddisfazione dei partecipanti rispetto alle attività svolte.

Nella mattina della terza giornata sono state proposte letture da una serie di testi definibili di "seconda opportunità", ovvero romanzi nei quali il protagonista ridefinisce la propria vita cambiando lavoro o modificando il proprio atteggiamento di fronte alla vita, riprogettandosi.

I testi proposti, dei quali sono stati letti ad alta voce ampi brani, sono stati "Il secondo momento migliore" di Valentina Camerini, "La seconda vita del signor Borg" di Mikael Bergstrand, "Le scelte che non hai fatto" di Maria Perosino, "Trevor. Non sei sbagliato: sei come sei" di James Lecesne, "Canto di Natale 2020" di Tom Breakwater. Gli ultimi due testi erano resi disponibili integralmente per la lettura individuale già dopo il primo incontro.

Queste letture sono state intervallate da momenti di discussione collettiva e di gruppo e da un momento finale di progettazione. A ciascuno veniva richiesto: di fare alcune scelte per il futuro; di prendere decisioni e definire obiettivi (per il futuro immediato, a medio termine e a lungo termine) che comportassero il proprio impegno, descrivendo ciò che si era disposti a fare e ciò che ci si impegnava a fare quotidianamente per raggiungere quegli obiettivi; condividere poi quanto scritto con gli studenti appartenenti al proprio gruppo e, infine, individuare, tra gli studenti presenti, qualcuno che conoscevano al quale riferire, in futuro, circa i progressi fatti.

Il pomeriggio è stato dedicato alla seconda somministrazione del questionario RPQ e all'analisi dello stesso (per rinforzare, vista la disciplina di riferimento, anche strumenti relativi all'analisi dei dati e alle procedure statistiche utilizzate, nonché all'utilizzo del software SPSS).

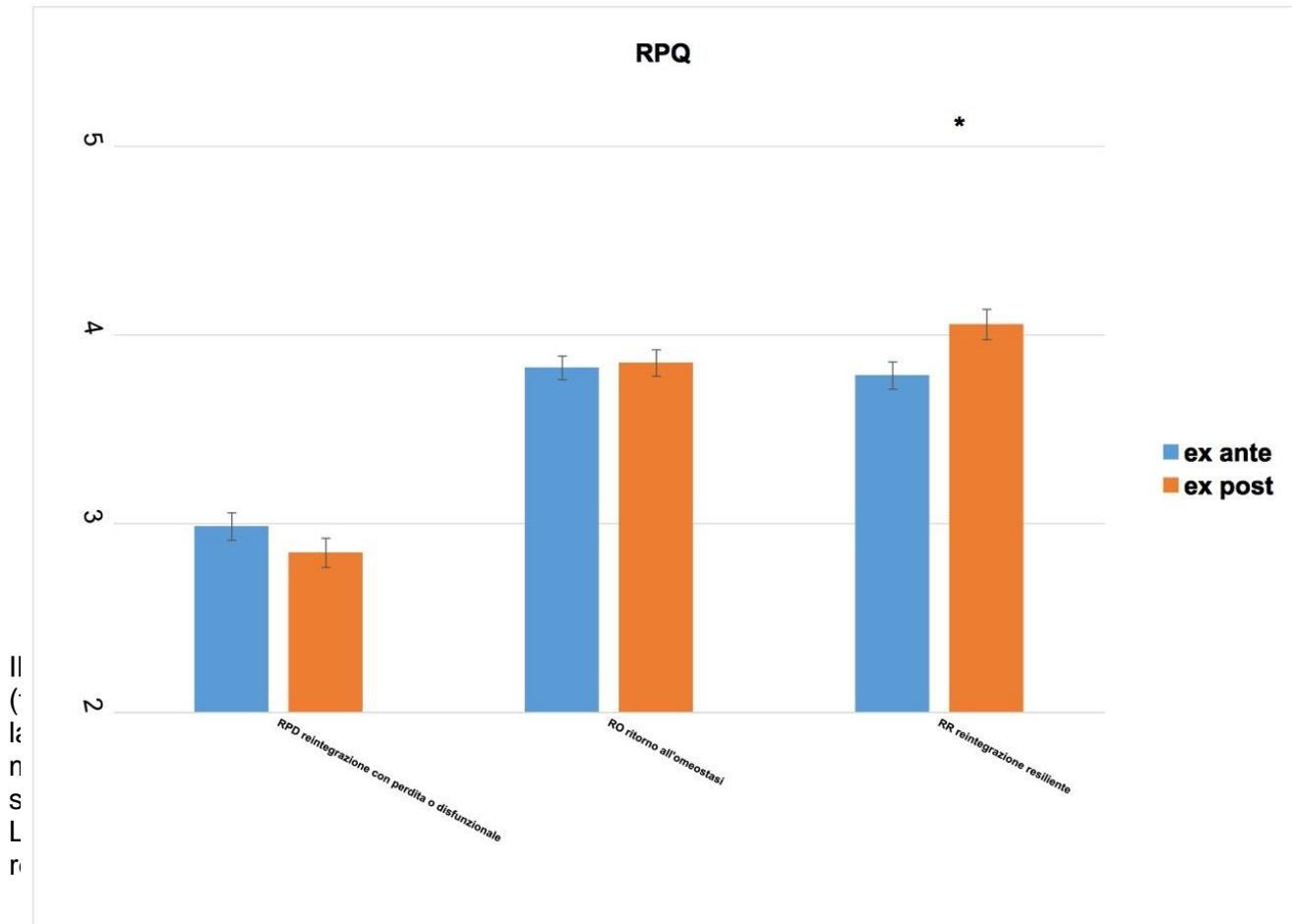
### 3. Strumento di rilevazione

Il gruppo era costituito da 86 studenti del corso di scienze della formazione primaria (anno 2016/2017) dell'Università di Perugia e ha preso parte attiva alla sperimentazione. Questa prevedeva una rilevazione ex ante ed una ex post con uno strumento di autovalutazione dei processi di resilienza denominato RPQ (Resilience Process Questionnaire – Laudadio et al. 2011). Si tratta di uno strumento validato di misurazione della resilienza, ovvero la capacità del soggetto di sollevarsi dopo un trauma, superarlo e, possibilmente, utilizzarne gli aspetti "positivi" – gli apprendimenti, le risorse emerse, le competenze e abilità sviluppate – come elementi di crescita individuale. Il questionario è costituito da 15 items ai quali il soggetto deve rispondere su una scala a 5 punti Likert, esprimendo il proprio grado di accordo. Tre sono le dimensioni in cui è articolato lo strumento: Reintegrazione con perdita o disfunzionale; Reintegrazione resiliente; Ritorno all'omeostasi.

Fra le due rilevazioni, il gruppo è stato sottoposto ad una serie di attività strutturate che sono durate soltanto tre giornate per una durata complessiva di 12 ore di attività e che sono già state descritte nei paragrafi precedenti.

### Risultati

Fig. 1 mostra i risultati del gruppo al test ex ante ed ex post.



Il trend diventa invece di incremento dei valori medi quando si analizza il ritorno all'omeostasi con cui s'intende un ritorno ad una situazione di equilibrio, un ritorno cioè alla situazione precedente all'evento avverso.

La dimensione più interessante è, tuttavia, soprattutto quella relativa alla scala di integrazione resiliente che si riferisce al **processo di coping**. Questo incremento indica una crescita del soggetto, una maggiore conoscenza e comprensione di se stessi e lo sviluppo delle caratteristiche resilienti, dove si raggiunge, tramite analisi ANOVA univariata, significatività statistica di incremento (Df 1,171; F=6.271; p<0,05).

#### 4. Discussione dei risultati

Il processo di immedesimazione che si verifica durante la lettura può avere contribuito all'incremento della dimensione relativa allo sviluppo di sé. La lettura è un'esperienza complessa, in cui entrano in gioco diversi processi e funzioni: l'elaborazione dell'informazione linguistica e la sua comprensione, ma anche dimensioni affettive ed emotive (Lumbelli, 2009) che la lettura mette in gioco durante il processo di decodifica del significato. La narrazione quindi opera e viene costruita a diversi livelli cognitivi (Nelson, 2003). Processare un elemento di narrazione da parte del cervello umano significa comprendere le intenzioni, gli obiettivi, le emozioni nonché altri stati mentali dei personaggi, ciò che viene definito come *mentalising* (Frith & Frith, 2003) poiché una storia è la rappresentazione di eventi, che sono guidati da comportamenti intenzionali di

personaggi con obiettivi unici, in ambienti immaginati che possono rimandare al mondo reale (Batini, 2011a). Questo processo porta alla formazione, a livello cognitivo e psicologico, di rappresentazioni anche a livello di immagini mentali, di informazioni testuali che sono dette modelli di situazione, i quali si costruiscono attraverso varie dimensioni, come il tempo, lo spazio, le intenzionalità dei protagonisti, compreso il loro stato emotivo (Ferstl & von Cramon, 2007; Ferstl, Rinck, e von Cramon, 2005; Zwaan & Radvansky 1998).

Un contributo rilevante è dato, tuttavia, dalle attività proposte che consentono di esplicitare il processo di immedesimazione, condurlo per mano alla riflessività per riflettere su proprie dimensioni. Così, ad esempio, il processo che ciascuno studente ha potuto fare – nel momento in cui è stato invitato a individuare gli ostacoli esterni incontrati nella propria vita per, successivamente, trarre le risorse che quegli ostacoli hanno consentito (o costretto) a sviluppare – ha dato luogo a una sorta di insight, contribuendo ad una rivalutazione delle proprie capacità di fronteggiamento e a una risignificazione positiva della propria vita (Sools e Mooren, 2012; Peters, Flink, Boersma, & Linton, 2010).

Il confronto con gli altri è, in tal senso, prezioso: permette di individuare altre possibilità, altri percorsi, altre reazioni, per somiglianza o differenza si passano in rassegna alternative e percorsi possibili. Il percorso inoltre, sia a livello di stimoli narrativi che di attività, ha una chiara dimensione prospettica: si parte dall'analisi di eventi passati e di snodi cruciali per giungere, gradualmente, alla dimensione progettuale. In tal senso la possibilità di confrontarsi con un gruppo di pari con i quali condividere dimensioni di analisi e di progettazione di sé, permette di esplicitare, di mettere in parola il racconto (e la narrazione declinata al futuro) di sé fornendo una maggiore sensazione di definizione, di percorso, di padronanza, così come hanno dimostrato una serie di esperimenti riguardo all'immaginazione del futuro e agli effetti sulla resilienza (Meevissen, Peters, Alberts, 2011; Schröder, 2016). Si è avviato, in poche parole, un processo di empowerment.

In questa breve sperimentazione la criticità principale risulta quella di non poter disporre, per il contesto didattico in cui la sperimentazione stessa si svolgeva, di un gruppo di controllo. Il breve tempo intercorso, tuttavia, tra l'avvio e la conclusione delle attività e la modalità *full immersion* consentono di minimizzare il possibile effetto di fattori esterni.

## 5. Conclusioni

L'orientamento narrativo ha già mostrato, in ricerche precedenti, condotte prevalentemente con approccio qualitativo, effetti in termini identitari e di contributo allo sviluppo di abilità progettuali (Batini, 2011a; 2011b; Batini, Giusti, 2009) nonché specifici effetti legati a dimensioni di attivazione e di incremento di occupabilità, in percorsi appositamente progettati per gruppi specifici (Batini, Giusti, 2013; 2015). In questa breve sperimentazione, condotta in un tempo limitato, si è voluto utilizzare uno strumento standardizzato al fine di verificare la possibilità di un immediato incremento di dimensioni di resilienza. Se la lettura ad alta voce ha già mostrato in più occasioni (Batini, Bartolucci, 2014; 2016) effetti relativi a dimensioni cognitive ed emotive, in questa sede risulta davvero interessante mostrare l'effetto statisticamente significativo riguardo alla resilienza, richiedendo dunque l'allargamento di sperimentazioni come questa al fine di individuare, con maggiore precisione, le dimensioni circa le quali è prevedibile un impatto del metodo.

## Riferimenti bibliografici

Alberici A., (2005), "Introduzione" in: Batini F., a cura di, *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento.

- Atkinson P.A., Atkinson J.M., Martin C.R., Rankin J., (2010), *Historical perspectives on resilience and concepts of relevance for mental health*, rfs Vol. CXXXIV-n°1.
- Bandura A., (1996), *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azioni*, Erickson, Trento.
- Bandura A., (2000), *Autoefficacia e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Batini F. (2011a), *Storie, futuro e controllo*, Liguori, Napoli.
- Batini F. (2011b), *Orientare per non disperdere: le storie siamo noi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Batini F., Bartolucci M. (2014), "Lettura, memoria e decadimento cognitivo" in: *Formazione, Lavoro e Persona*, anno IV, n.11.
- Batini F., Bartolucci M. (2016), "Neuropsychological benefits of a narrative cognitive training program for people living with dementia: A pilot study", in: *Dementia e Neuropsychologia* 10(2):127-133 · June 2016 DOI: 10.1590/S1980-5764-2016DN1002008 ·
- Batini F., Del Sarto G. (2007), *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*, Carocci, Roma.
- Batini F., Del Sarto G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*, Erickson, Trento.
- Batini F., Giusti S. (a cura di, 2015), *Non studio, non lavoro, non guardo la tv. Quaderno di lavoro del IV convegno biennale sull'orientamento narrativo Le storie siamo noi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Batini F., Giusti S. (a cura di, 2013), *Autori e interpreti delle nostre storie. Quaderno di lavoro del IV convegno biennale sull'orientamento narrativo Le storie siamo noi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Batini F., Giusti S. (a cura di) (2009), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Liguori, Napoli.
- Batini F., Salvarani B. (1999a), "Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa", in: *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini.
- Batini F., Salvarani B. (1999b), "Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo", in: *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini.
- Batini F., Zaccaria R. (a cura di, 2000), *Per un orientamento narrativo*, Franco Angeli, Milano.
- Cyrułnik, B., Malaguti E., (2005), *Costruire la resilienza: La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erikson, Trento.
- Ferstl, E. C., Neumann, J., Bogler, C., & Von Cramon, D. Y. (2008). The extended language network: a meta-analysis of neuroimaging studies on text comprehension. *Human brain mapping*, 29(5), 581-593.
- Ferstl, E. C., Rinck, M., & Von Cramon, D. Y. (2005). Emotional and temporal aspects of situation model processing during text comprehension: An event-related fMRI study. *Journal of cognitive Neuroscience*, 17(5), 724-739.

- Frith, U., & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1431), 459-473.
- Grimaldi, Porcelli, Rossi (2014), "Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità", in: *Osservatorio Isfol*, 1-2/2014, ISFOL, Roma.
- Judge T.A., Thoresen C.J., Pucik V., Welbourne T.M., "Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective", in: *Journal of Applied Psychology*, n. 84, 1999, pp. 107-122.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, Roma-Bari, Laterza.
- Meevissen, Y. M. C., Peters, M. L., & Alberts, H. J. E. M. (2011). Become more optimistic by imagining a best possible self: Effects of a two week intervention. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(3), 371–378. <http://doi.org/10.1016/j.jbtep.2011.02.012>
- Nelson, K. (2003). Narrative and the emergence of a consciousness of self. *Narrative and consciousness*, 17-36.
- Peters, M. L., Flink, I. K., Boersma, K., & Linton, S. J (2010), Manipulating optimism: Can imagining a best possible self be used to increase positive future expectancies? *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 204–211.
- Peterson C. (2012), "The future of optimism", in: *American Psychologist*, n. 55, 2000, pp. 44-55
- Sools, A. M., & Mooren, J. (2012). Towards Narrative Futuring in Psychology: Becoming Resilient by Imagining the Future. *Graduate Journal of Social Science*, 9(2), 203. Retrieved from: [Shttps://login.ezproxy.net.ucf.edu/login?auth=shibb&url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edo&AN=89513081&site=eds-live&scope=site](https://login.ezproxy.net.ucf.edu/login?auth=shibb&url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edo&AN=89513081&site=eds-live&scope=site)
- Schröder, M. S. (2016). Enhancing resilience, wellbeing and optimism through narrative imagination of the future and the interrelationship of the concepts with coping (Bachelor's thesis, University of Twente).
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological bulletin*, 123(2), 162.

## Storie e percorsi tra tempo e identità.

### Le aspirazioni dei giovani in una ricerca narrativa

Guido Di Fraia, Elisabetta Risi (Università IULM di Milano)

#### Abstract

Il contributo proposto si basa su una ricerca empirica che indaga le aspirazioni dei giovani per come queste emergono dai racconti di vita di soggetti. Le analisi sulla società contemporanea hanno rilevato come i processi in atto pongano gli individui di fronte a situazioni di continuo cambiamento, portandoli ad azioni di “aggiustamento” della propria biografia, che si fa crocevia di processi contraddittori, in un mondo contrassegnato da elevate possibilità di scelta e dall’erosione di copioni di riferimento, per cui la necessità di orientamento assume straordinaria importanza. All’interno di questo contesto si collocano i punti di intersezione tra identità e narrazioni: l’identità non può che narrarsi e in questo stesso narrarsi si dispiega, mettendo in moto un processo riflessivo sia a monte che a valle della produzione di tracce identitarie presenti in un racconto. La ricerca è stata condotta attraverso 30 interviste narrative a giovani tra i 20 e 25 anni, la cui traccia dedica ampio spazio alla dimensione esperienziale e progettuale dei giovani, stimolando il racconto in termini di *autoriflessività del sé* che si dipana lungo un asse temporale (tra vissuti del *passato* e aspirazioni rispetto al *futuro*) e un asse identitario che si colloca tra un livello di aderenza alla realtà esperita (*sé reale*) e orizzonte di possibilità (*sé ideale*).

#### Frame teorico e obiettivi di ricerca

La ricerca si colloca nel contesto di indagine relativo al concetto di aspirazioni (individuali e collettive) per come esse emergono dai racconti di vita di soggetti inseriti nella società contemporanea avanzata.

Le aspirazioni degli attori sociali vengono considerate come intrecci tra rielaborazione dei vissuti e prefigurazioni del tempo, che entrano in gioco nella costruzione di «ponti che i soggetti costruiscono tra il presente e il futuro» (Jedlowski, 2012).

Secondo alcuni autori (cfr. De Leonardis, Deriu, 2012) nelle nostre società sembra essersi indebolito il riferimento culturale che orienta lo sguardo sul futuro, alimentando il desiderio e incoraggiando le aspirazioni delle persone: si elaborano invece orizzonti di attesa complessi, soprattutto per ciò che concerne le giovani generazioni. Partendo dalle speculazioni teoriche dell’antropologo Appadurai sulla capacità di aspirare (2004), alcuni studi esplorano il radicamento di quest’ultima nella vita quotidiana e nell’esperienza soggettiva, nonché i loro legami con le dimensioni culturali e le condizioni sociali di vita.

Le aspirazioni sollecitano a indagare lo spazio del possibile, tra progettualità reali, orizzonti di attesa e speranze plausibili, avendo a che fare con la capacità di immaginare e col desiderio di raggiungere qualcosa dotato di valore; si inseriscono nei processi culturali in cui si rappresenta socialmente il tempo e s’immagina il futuro ancorandolo, o meno, a un immaginario collettivo culturalmente condiviso. Alla base del progetto di ricerca vi è l’assunto per cui, per quanto nelle narrazioni si esprima soprattutto la voce del singolo, è comunque possibile riconoscere nella storia di vita elementi contingenti e strutture sociali (Alheit, Bergamini, 1996), prospettive individuali e collettive degli eventi in grado di rilevare i valori, le speranze e le rappresentazioni del mondo che il narratore possiede (Di Fraia, 2004; Jedlowski, 2000).

Negli ultimi anni l'analisi narrativa e biografica ha assunto una crescente rilevanza nell'ambito delle scienze sociali, tanto che si è giunti a parlare di una "svolta narrativa". Tra le ragioni alla base di tale "svolta" vi sono i processi di individualizzazione che tendono a mettere al centro dell'analisi la dimensione esperienziale del soggetto. Senza entrare nel dibattito sulla società contemporanea o addentrarci nelle differenze tra gli autori che lo hanno animato (cfr. Beck, Giddens, Sennett, Bauman), ciò che accomuna le loro analisi è la constatazione che i processi in atto pongono gli individui di fronte alla crescente necessità di affrontare situazioni di cambiamento, costringendoli a svolgere un continuo lavoro di "aggiustamento" della propria biografia, disancorandosi da forme sociali storicamente stabilite. La biografia si fa crocevia di processi contraddittori (Beck, 2000), in un mondo contrassegnato da elevate possibilità di scelta e dall'erosione di copioni di riferimento, per cui la capacità strategica di progettare la propria vita assume straordinaria importanza (Giddens, 1991). Il sé diviene un progetto riflessivo, «qualcosa che deve essere continuamente cercato, creato e sostenuto» (ivi p.52), un obiettivo, dunque, piuttosto che un risultato.

È all'interno di questo contesto che si collocano i punti di intersezione tra identità e narrazioni: l'identità non può che narrarsi e in questo stesso narrarsi si dispiega (proprio nel racconto fatto a se stessi o su se stessi), mettendo in moto un processo riflessivo sia a monte che a valle della produzione di un racconto o dei *frame narrativi* identitari rintracciabili in un resoconto (Batini, Del Sarto, 2005).

### **L'approccio narrativo e la metodologia di ricerca**

L'approccio narrativo nell'indagine sociologica può dispiegarsi su tre livelli: espositivo, metodologico e ontologico (Di Fraia, 2004). Si può quindi, in primo luogo, usare una forma espressiva di tipo narrativo per rappresentare l'oggetto di ricerca e narrare i risultati; si può utilizzare un metodo narrativo nelle procedure di raccolta, analisi e interpretazione dei dati; oppure, a un livello ancora più profondo, si possono considerare racconti e narrazioni come parti integranti dell'oggetto di studio, elementi elettivi e costitutivi della realtà sociale, incorporando la dimensione narrativa nell'indagine di una serie di oggetti di rilevanza sociologica, tra cui l'azione sociale e l'identità.

L'uso delle narrazioni nell'ideazione e realizzazione del progetto, nonché la scelta di utilizzare materiali narrativi per sviluppare e rispondere alle domande di ricerca vertono, da un lato: sull'assunzione che la "materia prima" dell'oggetto di indagine (le aspirazioni) sia costituita dalle forme che il racconto dei soggetti assume, dalle figure e dai personaggi descritti, dalla spinta ad agire verso un qualche scopo. Dall'altro: sulla scelta di aderire a quelle proposte teoriche e metodologiche relative alle storie di vita e alle interviste narrative (Bertaux, 1981; McAdams, 1993) orientate agli *eventi*, come strutture complesse, ma temporalmente ordinate, di azioni, frutto di un particolare ambiente e tempo sociale (Abbot, 1992; Distefano, 2006).

Le modalità narrative appaiono le forme più adeguate per stimolare processi nei quali il soggetto possa esplorare se stesso, il proprio ambiente, le proprie aspirazioni, i desideri, le competenze...

La soggettività, concepita in quanto processo, una soggettività riflessiva e deliberante alla ricerca del suo divenire, è lontana da una visione statica dell'essere e dell'identità del soggetto. Narrarsi si configura come ricerca continua, in cui i processi narrativi sono strettamente legati a quelli trasformativi.

Si è scelto di lavorare sulle aspirazioni nella cornice dell'*agency* dei soggetti, ancorandole alle azioni (o alle possibilità di azione), e focalizzandosi (inevitabilmente) sui caratteri e le caratteristiche dell'identità degli attori sociali contemporanei. È proprio la matrice temporale in cui

si dipana l'azione del soggetto, che si trova a riflettere nell'atto stesso di narrare una storia (una cosiddetta *narrazione ontologica*, Somers, 1992) cercando di ricostruire un *file rouge* tra passato, presente e futuro.

La ricerca è stata condotta attraverso interviste narrative semi-strutturate a giovani (non direttamente i nostri studenti universitari, ma reclutati con campionamento a valanga) tra i 20 e 25 anni: sono state al momento raccolte, e analizzate 30 interviste, la cui traccia dedica ampio spazio alla dimensione esperienziale e progettuale dei soggetti nel loro corso della vita.

Nell'intervista viene in particolare stimolato il racconto in termini di *autoriflessività* del sé che si dipana lungo un asse temporale (tra vissuti del passato e immagini rispetto al futuro) e un asse identitario che si colloca tra un livello di aderenza alla realtà esperita (*sé reale*) e orizzonte di possibilità (*sé ideale*). L'identità è messa in discorso attraverso la narrazione svolgendo quindi anche una funzione formativa e di orientamento dei giovani nel momento in cui emergono nel racconto le forme di controllo (*empowerment*) sulla propria vita e sulle proprie scelte, sviluppando un percorso di consapevolezza delle stesse.

La pedagogia narrativa sottolinea, infatti, la stretta relazione tra formazione e racconto, non solo in veste strumentale, ma anche come 'soggetto' della formazione, specificando che "ogni processo formativo è di per sé narrativo" (Batini, 2000): la relazione narrativa che si instaura tra narratore e ascoltatore genera uno scambio dialogico di negoziazione del proprio sé.

Le interviste condotte decostruiscono e ricostruiscono racconti che fanno luce sulle valenze interpretative delle categorie del tempo e dell'immaginario, mettendo in gioco la progettualità dei soggetti e la rappresentazione non solo di se stessi ma, soprattutto, del mondo dell'esperienza attraverso i significati che a questa vengono attribuiti. L'atto del narrarsi assume una rilevanza nella stessa contingenza in cui l'intervista viene raccolta: la narrazione è quindi la modalità prediletta per prendere le distanze da se stessi oggettivati nel testo della propria storia, e ha permesso quindi di raccontare anche e soprattutto a se stessi una storia sul proprio futuro.

La tipologia di soggetti intervistati ha permesso infatti di fare emergere, nell'atto del racconto, un'occasione di riflessività in un percorso (formativo e di vita) di sperimentazione e identificazione, definito da Erikson (1982) come *moratoria psicosociale*, un processo nel quale si rivela la consapevolezza delle proprie risorse confrontandosi con l'immagine che si ha di sé rispetto alle opportunità sociali. Alla narrazione autobiografica va perciò riconosciuta una funzione formativa e, possiamo anche dire *esistenziale*: raccontare di sé vuol dire innanzitutto dare ordine al disordine interiore dell'esistenza (Olagnero, 2004), oggettivare, sistematizzandole, parti dell'identità che sono continuamente in fieri.

Le storie condivise assumono quindi un'importante funzione di verifica e di confronto della propria immagine attraverso gli occhi dell'altro: essere nel mondo significa essere esposto agli sguardi degli altri che ci restituiscono la nostra immagine attraverso il racconto (Cavarero, 2001). Raccontare di se stessi agli altri vuol dire dare voce ad un "io tessitore, che connette, intreccia, costruisce e satura, ma soprattutto si muove alla ricerca del senso della vita" (Poggio, 2004). Parlare di sé al mondo è un modo per condividere il lavoro continuo che caratterizza la dinamicità della propria identità.

### **Storie, aspirazioni e identità: i percorsi narrativi dei giovani.**

La narrazione è un processo cognitivo attraverso il quale strutturiamo, in unità temporalmente significative, unità di esperienza, attribuendo loro un ordine, dei rapporti, dei significati. La

narrazione ha da un lato una funzione interpretativa rispetto alla realtà esterna (il mondo intorno a noi), dall'altro struttura la modalità di pensiero che abbiamo su noi stessi, ovvero quello che abitualmente chiamiamo coscienza di sé (il mondo interno). Il Sé individuale emerge tanto dalle narrazioni sul vissuto personale che l'individuo stesso propone (narrazioni autobiografiche) quanto dalle narrazioni che altri compiono su di lui.

Dai risultati di ricerca, frutto dell'interpretazione (anch'essa narrativa) delle interviste raccolte, il concetto di aspirazione viene raccontato e problematizzato (intrecciandosi con i processi di costruzione dell'identità dei soggetti), in quattro declinazioni (corrispondenti ai quadranti della *mappa concettuale* riportata in fondo al testo): quella del *sogno*, del *progetto*, del *desiderio* e della *pluralità di aspirazioni*.

Piuttosto che un'unica grande e solida aspirazioni a cui tendere, viene raccontato un grappolo di aspirazioni, con un centro dai contorni ancora sfumati.

Dai racconti sembrano appartenere all'area del "sogno" tutti quegli elementi di una mitografia, soprattutto di origine mediale, che hanno caratterizzato l'età evolutiva nell'infanzia e i cui tratti vengono ripresi negli ambiti della vita legati al *leisure*: il voler diventare un calciatore, un motociclista o una cantante, sono tensioni che si riversano nella scelta dei propri *hobbies* o percorsi su cui non costruire un'attività lavorativa o professionale, bensì legata al coltivare alcune passioni nel cosiddetto "tempo libero".

Durante la prima fase delle interviste narrative condotte, il racconto dei giovani intervistati e i contenuti delle aspirazioni descritte ruotano intorno a componenti normative, quali ad esempio il matrimonio e la costruzione di una famiglia, piuttosto che ad elementi di retorica che emergono come presa di distanza da valori (*egocentrati*) che si riconoscono socialmente dominanti: l'aspirazione è quella di "aiutare gli altri" o "andare in Africa a fare il Medico senza Frontiere", senza però riscontrare nel racconto nessuna progettualità effettiva che porti in tale direzione.

Parole come flessibilità, mobilità, etc., acquisiscono un senso più stringente quando si riferiscono ai costi, che vengono richiesti e pagati dall'individuo, in termini di sostenibilità psicologica. L'unicità riconosciuta al proprio sé viene a sgretolarsi sotto i colpi di un'epoca in cui il sovraccarico di relazioni e di stimoli genera un processo di saturazione sociale (Gergen, 1991) che "corrode l'idea di un sé individuale, ne disperde l'essenza, lo decentra e lo scompone, producendo una molteplicità di voci dissonanti che mettono in dubbio" le certezze accumulate lungo la propria esistenza (Poggio, 2004, p. 50).

È la crisi delle grandi narrazioni di Lyotard (1978) a indurre la riscoperta dei micro-cosmi interiori, dell'intimità delle singole storie individuali e a porre nuovamente al centro il 'valore narrativo' della propria storia da riscoprire, rinarrandola a se stessi e agli altri.

La narratività che si snoda lungo le interviste condotte ha permesso quindi di andare in profondità rispetto ai contenuti delle aspirazioni lavorative, che vengono espresse spontaneamente, associate a percorsi di autorealizzazione del sé che hanno come elemento comune quello dell'*unicità* del proprio percorso: c'è la consapevolezza di contesti altamente competitivi e l'aspirazione a

«qualcosa di speciale, non mediocre, essere qualcosa di più, qualcosa di speciale, essere diversi da anche se è difficile»; «nessuno può avere l'aspirazione che ho io, anzi mi dà fastidio poi che tutti sembriamo incanalati verso qualcosa perché stiamo studiando la stessa cosa, non è vero, ognuno vuole diventare qualcosa di diverso».

Nei racconti degli intervistati affiorano i tratti di *detemporalizzazione* del tempo e di *presente esteso*, rispetto a un futuro che si fa strada come un divenire, piuttosto che un avvenire, poiché

l'avvenire implicherebbe per questi soggetti un insieme di possibilità mutuamente esclusive (e quindi mancate).

Nelle narrazioni raccolte si fa strada il processo relativo al discernimento e all'operare un'azione di scelta, che implica gli elementi di elaborazione di una perdita, la rinuncia ad alcuni sé possibili, che nei racconti non è ancora giunta a compimento:

«faccio tante cose, ma secondo me dovremmo mettere più impegno nel realizzare quello a cui aspiriamo veramente»; «a cosa aspirano i miei amici non lo sanno neanche loro. Decidere un'aspirazione significa scegliere e la scelta fa paura perché sembra di rinunciare alle altre occasioni».

Connesso a ciò appare anche un nodo chiave nei racconti è anche quello della *rinuncia* e del *compromesso*: gli intervistati faticano a mettere a tema l'eventualità di una rinuncia, preferendo utilizzare termini quali "imprevisti" oppure "ostacoli".

Da un lato sembra che i giovani intervistati raccontino soprattutto delle *aspirazioni realizzabili*, un aspetto che si può interpretare sia come una sorta di meccanismo di difesa di fronte ad eventuali fallimenti, sia come atteggiamento disilluso nei confronti di una macro-narrazione sociale associata alla contingenza (e al periodo della crisi economica strutturale).

D'altro canto invece nelle narrazioni emerge un'ambivalenza tra la possibilità di realizzare le aspirazioni espresse e le dinamiche di negoziazione e compromesso; piuttosto che un adeguamento o un ridimensionamento delle aspirazioni (che appaiono già essere dappprincipio ridotte ai minimi termini!), viene invece considerato il cambio di rotta e di obiettivo:

«cosa fai in quel caso? Beh secondo me ricominci da capo, ti cerchi altre aspirazioni perché ti rendi conto che quelle che avevi non andavano bene, non erano adatte a te».

I soggetti intervistati sono molto spesso al centro di una progettualità già cominciata nella quale però le mete e gli obiettivi posti sono relativi ad un futuro a breve-medio termine: «la mia aspirazione è laurearmi». Il tema della realizzabilità diviene molto interessante, poiché quello che appare nei racconti si sostanzia in un cauto idealizzarsi di quello che può essere un "orizzonte di speranze credibili" (Jedlowski, 2012).

Ad una temporalità schiacciata sul presente fa da contraltare l'immagine di una lunga distanza, di un viaggio verso un altrove lontano in cui portare a termine quelli che sono i *desideri*, che nei contesti di vista non appaiono attuabili (dipingendo un immaginario di un'Italia "difficile", "burocratica", "che non lascia spazio ai giovani").

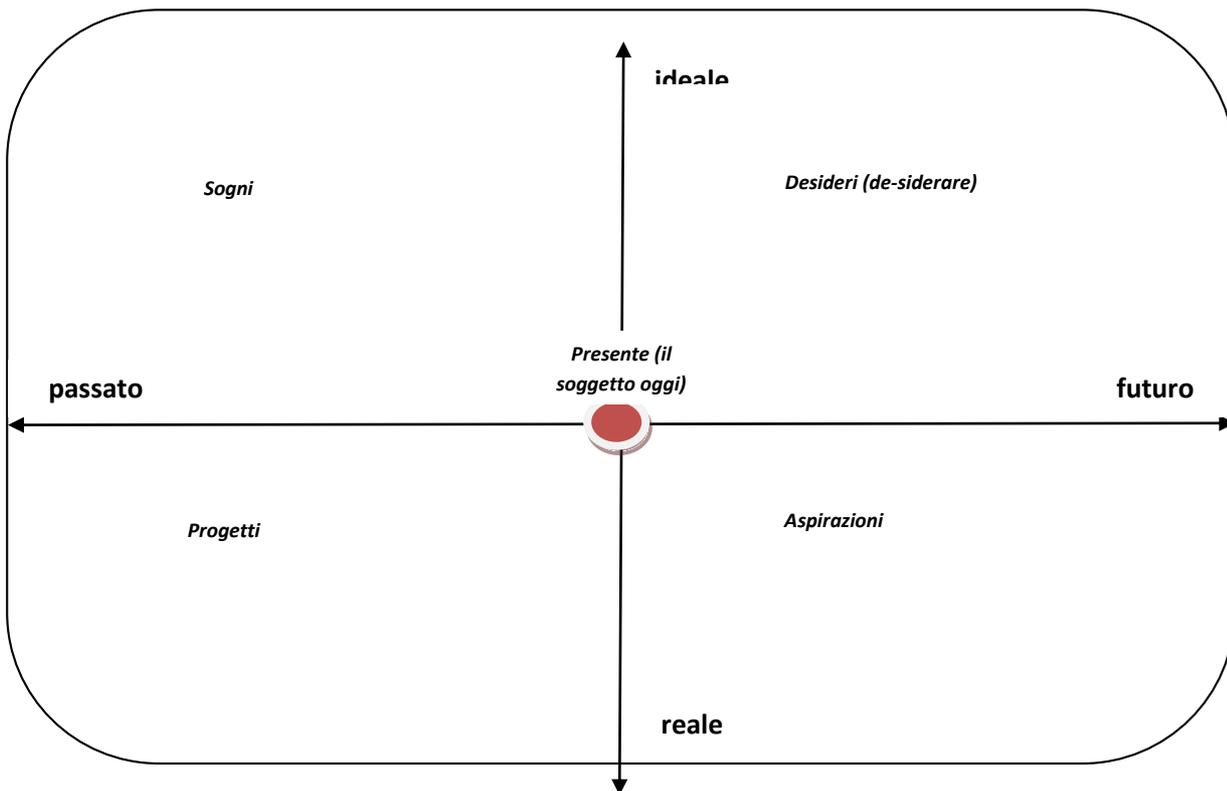
Alla solitudine del cittadino globale (Baumann, 1999) si accompagna il rischio (Beck, 2000), in chi non si sia costruito un'identità "adeguata" alle dinamiche dei contesti di riferimento, di sentirsi in balia degli eventi. Gli elementi di adeguatezza di cui si parla non riguardano la variabilità del contesto in cui si vive, determinato da fattori sociali, culturali, di organizzazione del mercato del lavoro ecc., ma fanno riferimento, in primo luogo, al contesto interno. È importante attingere ai racconti dei giovani per orientare identità capaci di tenere insieme se stesse mentre esse stesse si modificano (Batini, Zaccaria, 2002: 19). La narrazione, come "esito naturale" del vissuto emotivo, può quindi contribuire infatti alla crescita della personalità, alla creazione di un'adeguata immagine di sé, alla (ri)costruzione dell'identità.

L'approccio narrativo è stato anche utilizzato in fase di ricostruzione dei resoconti: considerando quelle azioni che emergono dalle narrazioni degli intervistati come dotate di *agency* e di intenzionalità (sia pure sul piano immaginifico, intrinsecamente legato alle aspirazioni future), l'interpretazione delle interviste si è basata su modelli di riferimento narrativi (Ricoeur, 1991;

Bruner, 1991, Burke, 1945;), secondo cui la narratività dell'esperienza sarebbe data dalla possibilità di riconoscere negli eventi raccontati la presenza di un certo *attore* (Chi) che, spinto da una serie di *scopi* o motivazioni (Perché), *agisce* in un certo *contesto* (Cosa e Come), delineando un sistema di strumenti o figure che lo supportano o vi si oppongono (Con/Contro Chi o Cosa).

Secondo questo modello di lettura narrativo delle interviste raccolte siamo quindi stati in grado di individuare gli *aspir-attori* (i protagonisti della storia raccontata) che compiono delle azioni volte al raggiungimento di uno scopo (spesso a breve-termine) attraverso degli strumenti (risorse costituite soprattutto dai famigliari, quando visti nella veste più funzionale) su di una scena (il contesto italiano).

Nelle storie proto-tipiche emerse si rileva anche la fondamentale presenza di alcuni *ispir-attori*, che acquisiscono un vero e proprio ruolo nell'orientamento dei giovani (in particolare vengono citati i genitori e alcuni docenti e insegnanti) svolgendo la figura (narrativa) del *mentore*. Reiterandosi le scelte (di quantità e qualità tali da far comparire sempre più frequentemente fenomeni di disagio esistenziale) e non situandosi più in momenti socialmente o comunque esternamente definiti rispetto al soggetto, la domanda odierna di orientamento diviene oggi una domanda di senso, per dare un indirizzo alla propria esperienza e al proprio vissuto, per avere la *capacità di aspirare* e di progettare il proprio futuro.



### Riferimenti bibliografici

Alheit P., Bergamini S. (1996) *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Milano, Guerini

Appadurai A. (20014) The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition, in *Culture and Public Action*, Rao, Vijayendra and Michael Walton (ed). Stanford. University Press.

Batini F. e Zaccaria R. (2000), *Per un orientamento narrativo*, Franco Angeli, Milano

- Batini F. Zaccaria R. (a cura di, 2002), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Zona, Arezzo.
- Batini F., Del Sarto G. (2005) *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento.
- Batini F., Giusti S., Jedlowski P., Mantovani G., Scarpa L., Smorti A. (a cura di F. Batini e S. Giusti, 2009), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori.
- Bauman Z. (1999), *Dentro la globalizzazione*, Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.
- Beck U. (2000) *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci Editore.
- Bertaux D. (1998) *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Bruner J. (1991) La costruzione narrative della realtà, in Ammaniti M., Stern D.M. (a cura di) *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari.
- Burke K. (1945) *A Grammar of Motive*, Prentice-Hall, NY
- Cavarero (2001), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano.
- De Leonardis O., Deriu M (2012) *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare*. Egea, Milano.
- Di Fraia G. (2004) *Storie Con-fuse. Pensiero narrativo, sociologia e media*. Franco Angeli, Milano.
- Distefano S. (2006) Il tempo del racconto. La narrazione come percorso di conoscenza sociologica, in *Quaderni del Ludovicianum*, Università Cattolica di Milano.
- Erikson, E.H. (1982) *The life cycle completed*. A review, New York.
- Giddens A. (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, London, Polity Press.
- Jedlowski P. (2000) *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Bruno Mondadori, Milano.
- Jedlowski P. (2012) Il senso del futuro. I quadri sociali della capacità di aspirare, in De Leonardis O., Deriu M. (a cura di) *Il futuro nel quotidiano*, Egea, Milano, pp. 1-17.
- McAdams D.P. (1993) *Stories We Live by: Personal Myths and the Making of Self*, William Morrow &C., NY.
- Olagnero M., Saraceno C. (1993), *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Poggio B. (2004), *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- Smorti A. (1997), *Sé e narrazione*, in Smorti A. (a cura di) (1997), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze, p. 4-45.
- Sommers M. (1992), *Narrativity, Narrative Identity, and Social Action. Rethinking English working-class formation*. *Social Science History*, 16(4), 591-629.

## Comunicare Educazione

Anna Gatti

### Abstract

#comunicareEducazione è l'hashtag che riassume il lavoro di ricerca indipendente che ho condotto negli ultimi 7 anni attorno alla necessità di comunicare l'educazione sia come possibilità di autoformazione per i professionisti dei servizi educativi che di diffusione di cultura pedagogica online e offline. La ricerca ha analizzato in profondità alcune esperienze a cui ho partecipato attivamente notando quanto sia necessario per una possibile comunicazione dell'educazione che questa passi attraverso la narrazione di ciò che accade nel setting educativo per poter andare oltre agli attori presenti: una narrazione che permetta di comprendere ciò che accade all'interno dei servizi, che mostri su quali basi teoriche si fondano le azioni educative, quali scelte intenzionali guidano le pratiche quotidiane, a quali processi e risultati portano le relazioni tra utenti ed educatori. La ricerca ha analizzato tre esperienze di comunicazione dell'educazione online e ibride (online e offline) e tre community di colleghi educatori e pedagogisti.

### Comunicare educazione

Esistono storie che non riescono ad essere viste perché si chiudono nella relazione tra educatore e utente, tra Maria e Nadia, tra un adulto che sa che cosa sta facendo ed un utente che ha bisogno di quel sapere che trasforma un gesto in cura, che trasforma un'azione casuale in un pensiero e lo inserisce in un progetto. Spesso il sapere si ferma in quell'azione, in quel gesto: il sapere studiato, conosciuto e pensato, il sapere di un gesto che cura, che si occupa di altri riesce a connettere situazione e bisogni differenti trovando nuovi modi per far stare bene le persone che abitano quel contesto, quella casa, quel territorio, quella scuola.

Come scrive Tramma “[...] alla pedagogia è richiesto il compito di andare oltre la contemplazione delle connessioni, per prospettare strategie e prassi di cambiamento”<sup>7</sup>.

I servizi sociali ed educativi hanno come finalità il creare contesti per una crescita favorevole dei soggetti della società. Le buone prassi educative e il sapere pedagogico sono importanti per la società perché sono azioni e pensieri di cura, di crescita e di sviluppo delle persone, delle loro possibilità e potenzialità.

Il sapere pedagogico, che mostra come da un'idea e un progetto si riescano a realizzare buone pratiche educative, è pane quotidiano nei servizi che incrociano: azioni dirette con l'utenza o coordinamento di un'équipe, progettazioni innovative attorno ad un determinato oggetto intenzionale o tessitura di reti territoriali, applicazioni sperimentali e contestuali di strumenti (Pei ad esempio) o monitoraggio e valutazione di percorsi, sono forme diverse di un sapere.

Tutto ciò però fatica ad essere mostrato alla società da chi se ne occupa professionalmente: esistono relazioni alla committenza, relazioni per il tribunale che segue il minore, incontri con le famiglie dell'utente, e così via.

Manca invece il “ritorno” alla società che sui servizi investe: i servizi sociali e i progetti educativi sono per lo più pagati con contributi pubblici ma si fatica a dare un ritorno di ciò che si fa. Non è

---

<sup>7</sup> Sergio Tramma, *Legalità, illegalità. Il confine pedagogico*, Laterza, Roma-Bari, 2012

possibile invece mostrarlo? Con tutte le dovute cautele del rispetto della privacy degli utenti, sarebbe utile trovare narrazioni possibili che mostrino ciò che accade nei servizi e nelle relazioni. Ma a chi sarebbe utile?

Comprendere il posizionamento del proprio lavoro non è scontato e quando si viene messi di fronte all'evidenza che il servizio è un servizio pubblico, pagato con soldi della cittadinanza e di pubblica utilità, perdura la resistenza che ciò che si fa dentro il servizio non dev'essere necessariamente noto. Si mostrano i lavoretti di fine anno, ma dar voce a ciò di cui si è ben più preziosamente artefici e per cui si è formati e assunti, ovvero la cura della relazione con l'utenza, non è concepito come necessario.

L'idea che mi sono fatta negli anni e avendo incontrato colleghi anche molto diversi gli uni dagli altri, con età ed esperienze differenti, con competenze articolate è che ciò che manca è l'idea che l'educazione professionale esiste nel gesto che si compie nella relazione con l'altro e che per incontrare qualcuno che non è direttamente in quella relazione l'unico mezzo possibile è la narrazione. È la narrazione infatti che permette di raccontare il contesto, gli attori, i dialoghi, la scena in cui è avvenuta un'azione e l'intenzione che ha guidato l'educatore.

I linguaggi possono essere i più disparati: dalla narrazione scritta a quella orale, dalle fotografie ai fumetti, dal video alla musica, dalla danza alla pittura, ma ciò che conta ed è nevralgico è che l'educazione per essere trasmessa a chi non era in quel contesto, in quella scena, deve necessariamente essere narrata per poter diventare essa stessa una storia che permette di insegnare a chi la ascolta, la legge, la guarda.

Il marketing ha costruito campagne, filoni formativi e di approccio, un piccolo mondo in cui girano parecchi soldi attorno alla necessità dei consumatori di sentirsi raccontare delle storie. Da ciò è nato lo storytelling che è "L'arte del raccontare storie impiegata come strategia di comunicazione persuasiva"<sup>8</sup>. Agli operatori del sociale non interessa persuadere e, anche se ci dovrebbe interessare vista la situazione economica in cui versa il settore, poniamo anche a lato la dimensione economica che ne deriva. Ciò che è a mio avviso importante è che di storie nel mondo educativo e sociale siamo pieni. Non storie inventate, ma storie vissute, vere.

La ricerca condotta ha mostrato come sia possibile narrare ciò che gli educatori e i pedagogisti immettono con le loro pratiche quotidiane al servizio della comunità e che sia possibile inoltre mostrare ciò che gli utenti dei servizi apprendono e insegnano a loro volta.

È uno sforzo culturale, sicuramente, perché non si è abituati e non si è neppure formati per farlo ma credo che la posta in gioco sia alta. Il web è, a mio avviso, una possibilità 'a bassa soglia' per poter mostrare e dar valore, attraverso la narrazione, alle tante storie di cura che abitano la nostra società, mettendo in luce un sapere che fa fatica ad arrivare nei testi, nei saggi, nelle aule universitarie, nella vita della gente. Se penso al fine ultimo della pedagogia<sup>9</sup> non possiamo toglierci, fare un passo indietro: occuparsi delle persone in crescita significa occuparci del futuro nostro e delle nostra comunità; dire che lo facciamo e come lo facciamo è necessario per poter progredire come individui e come società.

---

<sup>8</sup> Andrea Fontana - <http://www.storyfactory.it>

<sup>9</sup> Pedagogia = pedos: persona in crescita (formativa, non solo anagrafica/bambino) e agoghé: azione (non discorso, da logos, come spesso si confonde). La pedagogia è dunque, letteralmente, la scienza dell'azione di/con una persona in crescita formativa, in educazione appunto. Manuela Fedeli – 2° Assemblea Generale sulla Consulenza Pedagogica, Milano 3 ottobre 2014.

Convinta che, come scrive Piero Dominici, “[...] la comunicazione [...] come processo sociale di condivisione della conoscenza, ha assunto definitivamente una centralità strategica in tutte le dimensioni della prassi”<sup>10</sup>, se l’educazione professionale e la pedagogia non comunicano ciò che fanno, non assumono in toto uno dei doveri deontologici che si prefiggono. Per questo ho scelto di indagare alcune esperienze realizzate negli ultimi anni privilegiando quelle che hanno sperimentato la comunicazione online e ibride (online e offline). Da questa analisi ho focalizzato anche l’attenzione attorno alla possibilità di fare rete in Rete tra i professionisti dell’educazione. Pionieri di questo lavoro di comunicazione dell’educazione e di realizzazione di progetti di rete, sono alcuni progetti a cui ho partecipato che hanno, nel giro di pochi anni, attraversato il web.

La Rete è un luogo anche per gli Educatori ed i Pedagogisti dove potersi confrontare tra colleghi di tutta Italia con i diversi orientamenti e specializzazioni del caso, e, in alcune esperienze, anche di innescare processi di condivisione con altri professionisti, cittadini, genitori interessati al tema.

Per fare ciò si sono utilizzati prevalentemente social networks (in particolare blog, Facebook, LinkedIn) supportati da pochi siti web statici.

Coloro che hanno attraversato la Rete con me in modo pro-attivo sono una quindicina di persone. Contare invece chi ha partecipato in forma aggregata, alle iniziative proposte, alle discussioni attivate, risulta davvero impegnativo: stiamo sicuramente parlando di almeno 2.000 persone.

La dimensione del confronto tra professionisti è fondamentale per un lavoro basato sulle relazioni tra questi e gli utenti, tra operatori e servizio, tra servizio e committenza per non parlare di situazioni in cui si coprogetta con gli enti finanziatori.

A seconda delle differenti realtà in cui si opera, che siano essi servizi con lavoro costantemente d’équipe come le comunità o i centri diurni, oppure all’opposto che si lavori in servizi in cui l’intervento diretto è individuale su singoli come accade nei servizi educativi di tutela minori, la necessità di un confronto con i colleghi è costante.

Non è più però un caso isolato, ma una caratteristica di molte realtà, che a fronte di una riduzione del costo del servizio si vada a tagliare sulle funzioni di governo e di sostegno ai singoli operatori: i coordinamenti diventano sempre più squisitamente organizzativi e gli incontri rari, le supervisioni riunioni di 1 ora al mese, o 2 in due mesi. Appuntamenti che non possono mancare nel piano dell’offerta in sede d’appalto ma che, proprio perché rarefatti, non riescono ad offrire la cura di cui un lavoro educativo ha bisogno.

C’è dunque bisogno di avere tempo per ciò, di tempo e di perseverare.

Questo bisogno emerge spesso nelle richieste che vengono portate nei diversi gruppi di colleghi che esistono in Rete.

Inizialmente sono stati utilizzati i forum di diverse realtà aggregative: i siti delle associazioni di categoria a livello nazionale avevano un forum integrato che veniva utilizzato come spazio di confronto. Queste realtà hanno ceduto il passo intorno al 2008/2009 ai social networks, in particolare a Facebook. Su questo social network si sono aperte community di confronto e scambio tra professionisti spesso aperte con l’intento di fare rete online sono a questo punto abbastanza rodiate da poter essere analizzate.

---

<sup>10</sup> Piero Dominici, *Dentro la società interconnessa - prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

Ne esistono ad oggi 128 in lingua italiana suddivise in quattro categorie: territoriali (es: Educatori a Milano), per tipologia di servizio (es. Educatori Domiciliari), per appartenenza ad associazioni di categoria (es. Anep, Apei, Ande...), per qualifica (es. Laureati in scienze dell'educazione).

Nello specifico del lavoro di ricerca #comunicarEducazione ho analizzato:

- 3 community di professionisti dell'educazione online dove si incrociano problematiche e bisogni con la presentazione di buone pratiche agite e di discussione attorno ad alcuni fondamenti del proprio sapere pedagogico. Ho selezionato queste tre perché tra le 128 community presenti a gennaio 2017 in lingua italiana hanno mostrato negli anni come ciò che scarta e fa la differenza sia la possibilità realizzata da pochi di trasformare la conoscenza online in progetti collaborativi sia che si sviluppino interamente online sia che si concretizzino in presenza:
  - Attraversamenti Pedagogici su LinkedIn;
  - Educatori, consulenti pedagogici e pedagogisti su Facebook;
  - Il caffè pedagogico su Facebook.
- 3 progetti educativi:
  - i blogging day di Snodipedagogici nati dalla necessità di un gruppo di colleghi incontratisi online tra Attraversamenti Pedagogici e Educatori, consulenti pedagogici e pedagogisti realizzati interamente online tra social networks, 10 blog e un sito;
  - la ricerca Educatore Adulto realizzata sia offline che online dall'Università degli Studi di Milano - Bicocca, dipartimento Scienze della Formazione "Riccardo Massa" coordinata dal prof. Sergio Tramma;
  - il progetto di politiche giovanili Career Day Lavoro 2015 realizzato nel comune di Cassano d'Adda e che ha avuto uno sviluppo interessante di coinvolgimento della comunità locale attraverso la narrazione sia offline che online dell'esperienza dalla fase della sua costruzione alla piena realizzazione.

Concludere questo lavoro di ricerca e sperimentazione lungo anni permette di soffermare lo sguardo attorno ai nodi cardine da cui è sono partita.

Quali sono le potenzialità ancora inesplorate? Quali sentieri vanno battuti perché siano facilmente rintracciabili da altri? Quali strade possono essere tracciate? Quali cambiamenti possono innescare?

Pur sapendo che è necessario un buon livello di consapevolezza e una base di preparazione tecnica sul funzionamento del web, le possibilità di fare rete online esistono. Queste esperienze (ed altre non analizzate perché simili o non evolute come quelle prese in esame) hanno mostrato due vie possibili da percorrere:

1. la diffusione di cultura pedagogica online e la ricaduta offline arrivando a far incontrare persone molto distanti per professione e per esperienze di vita (sia nei percorsi di blogging day di Snodi Pedagogici che nell'esperienza del Career Day Lavoro): ciò è un effetto che possiamo valutare positivamente perché "quando i legami connettono differenti network sociali, le loro interconnessioni aiutano a integrare questi ambienti differenti nel complesso

di una società, offrendo un collante sociale che può aiutare a tenere insieme una società”<sup>11</sup> e che sia un progetto educativo uno dei nodi della rete sociale, può costituire un’interessante opportunità di crescita per tutti;

2. la formazione costante co-costruita dai professionisti *in gioco* diventa un patrimonio personale e collettivo: è una co-formazione dettata da bisogni individuali e specifici che produce un sapere pubblico oltre che personale. Da un lato ciò è “un presupposto del Lifelong learning (...) le persone hanno necessità di aggiornare continuamente le proprie conoscenze e abilità per far fronte alle mutevoli sfide della vita quotidiana; pertanto, promuovere le capacità di autogestione del proprio apprendimento diventa cruciale per lo sviluppo personale e professionale”<sup>12</sup>, dall’altro lato l’essere online ha a che vedere direttamente con una dimensione pubblica della propria professione, del sapere prodotto dalle pratiche, dagli interrogativi aperti, dalle teorie che possono essere messe al centro di uno scambio a partire, per esempio, da un fatto di cronaca, ecc.

Non so se siamo al livello di consapevolezza che in modo entusiasta attraversa tutto il testo di Rainie e Wellman quando affermano che “Il diffuso addomesticamento di Internet ha aiutato le persone a riconoscere che anche loro operano all’interno di network tecnologici e sociali. Aiutando le persone a comprendere la natura del funzionamento dei network, Internet è diventata un’efficace metafora del nuovo sistema operativo basato sui network, oltre che una delle sue principali forze trainanti”<sup>13</sup> ma credo che la prospettiva che Internet ha introdotto, ha e sta modificando ogni giorno le modalità di comunicazione online e offline.

“[Il] medium Internet non ha a che fare unicamente con il Web e il suo mondo, ma per effetto di sistema, diventa un linguaggio che pervade la società. Qui non ci troviamo semplicemente dentro la capacità di rimediazione di contenuti mediali ma dentro la pervasività di una logica: quella del networking, che si fa linguaggio diffuso, forma di rapporto privilegiato, principio di connessione emergente, che caratterizza il sistema dei media le forme organizzative della società.”<sup>14</sup>

A conclusione del lavoro di ricerca, guardando in prospettiva, uno dei lavori auspicabili sarebbe l’analisi che, a partire dal lavoro di Watzlavick<sup>15</sup>, permetta di comprendere come la vita online ha modificato in ciascuno di noi il modo di stare in relazione: una Pragmatica della Comunicazione Digitale che parta dal considerare, contrariamente a ciò che sostiene Rivoltella<sup>16</sup>, internet un luogo perché “I media non possono essere considerati strumenti e veicoli di messaggi (...) Ma vanno ripensati come ambienti di relazioni e repertorio di risorse simboliche per la costruzione dell’identità e dell’interazione sociale, e come realtà incorporata nelle nostre pratiche di azione e relazione quotidiana”<sup>17</sup>. Un’altra direzione che nasce dal lavoro di ricerca di questi anni è lo sviluppo di consapevolezza sia nei singoli che nelle organizzazioni che si occupano di servizi educativi e sociali della necessità e, allo stesso tempo, della potenza che può avere la comunicazione dell’educazione online.

---

<sup>11</sup> Emile Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di comunità, Milano, 1989.

<sup>12</sup> Maria Ranieri, Stefania Manca, *I social network nell’educazione*, Erickson, Trento, 2013.

<sup>13</sup> Lee Rainie, Barry Wellman, *Networked, il nuovo sistema operativo sociale*, Guerini Scientifica, Milano, 2012.

<sup>14</sup> Giovanni Boccia Artieri, *Stati di connessione. Pubblici, cittadini consumatori nella (Social) Network Society*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

<sup>15</sup> Paul Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 1971.

<sup>16</sup> Pier Cesare Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Didattica e socialità in Internet*, Erickson, Trento, 2003.

<sup>17</sup> Chiara Giaccardi, *La comunicazione interculturale, cap. Comunicazione Mediata*, Il Mulino, Bologna, 2005.

Quelle che ho analizzato per questa ricerca, fatto salvo il caso Career Day Lavoro che conclude il lavoro, sono state esperienze a carico dei singoli professionisti che volontariamente e senza nessun riconoscimento economico hanno impiegato tempo ed energie nel sostenere questi progetti. Come hanno dimostrato queste sperimentazioni, la dimensione di gratuità non rende sostenibile sul lungo periodo progettazioni simili.

Sarebbe ben diverso se, in un cambiamento di ottica non indifferente, le cooperative sociali, le fondazioni e le associazioni che si occupano di servizi educativi e sociali cominciassero a parlare di ciò che fanno.

Il salto culturale sarebbe il pensare che la narrazione dell'educazione sia necessaria all'esistenza dell'educazione professionale stessa: "Il lavoro sociale ha bisogno oggi di una rappresentazione diversa, di una narrazione che faccia capire che questi operatori non sono tanto tecnici della riabilitazione, quanto persone che individuano i bisogni, cercano risposte e dunque animano le comunità"<sup>18</sup>. Come rappresentare dunque il lavoro sociale quando si è concentrati nella relazione con l'altro o nel far crescere una comunità?

*"Come operatori del sociale siamo certo molto più proiettati sul fare, che sul raccontare. Concentrati sull'operatività, pur necessaria, ma che non può esistere senza essere affiancata dalla capacità di leggere e approfondire e, di conseguenza, anche mettersi in gioco condividendo un pensiero educativo che possa fare cultura e aiutare a riflettere."*<sup>19</sup>

Per questo c'è bisogno che le storie vissute quotidianamente nei servizi educativi più disparati, che i saperi che muovono i gesti di cura, che i successi e le fatiche che il lavoro porta nelle vite dei professionisti (e magari anche dei suoi utenti) trovino il modo di diventare pubbliche per poter proseguire il proprio processo di crescita, apprendimento, sviluppo ed insegnamento: ciò è possibile attraverso una narrazione che aiuti "[...] a ritrovare il contatto consapevole con l'esperienza presente, quella che si sta svolgendo qui, in questo preciso momento, oltre ricordi di ciò che appena terminato e i desideri o le paure per ciò che deve ancora arrivare, non solo è un grande compito educativo in un mondo che privilegia qualsiasi cosa sia assente e rappresentabile tramite simboli, ma costituisce soprattutto per questo stesso mondo la strategia pedagogica per eccellenza. Cosa c'è di più significativo per una interazione educativa della interazione educativa stessa nel suo concreto snodarsi all'interno del contesto spazio-temporale che la caratterizza?"<sup>20</sup>

Tra le forme narrative che si possono incontrare e utilizzare online sicuramente la scrittura è quella privilegiata anche se non esclusiva: i linguaggi visivi (fotografie e video) giocano online, a differenza dell'offline, un ruolo di primo piano. A mio avviso comunque, "Scrivere è necessario. Senza questa convinzione non avrebbe senso usare la scrittura nel lavoro educativo e sociale. La scrittura, infatti, è un'azione che produce un cambiamento di cui le persone sentono il bisogno ma sul quale non possono esercitare il controllo se non a posteriori, nel momento in cui leggono ciò che hanno scritto."<sup>21</sup>

In questo momento storico in cui si fa fatica a trovare punti di riferimento stabili, in cui tutto sembra sempre in balia di possibili mutamenti, la scrittura dell'educazione può infatti, per i suoi professionisti, essere un punto di riferimento. Spesso, troppo spesso, si avverte una fatica nel

---

<sup>18</sup> Paola Springhetti <http://www.retsolidali.it/operatori-sociali-gli-equilibristi-del-bene-comune/#.V0rhih8xk5U.facebook>.

<sup>19</sup> Silvia Sanchini <https://silviasanchini.wordpress.com/.../comunicare-il-socia.../>

<sup>20</sup> Igor Salomone, *Il setting pedagogico*, Carocci, Roma, 1997.

<sup>21</sup> Federico Batini e Simone Giusti (A cura di), *Le storie siamo noi. Non studio non lavoro non guardo la tv*, Quaderno di lavoro V convegno biennale sull'orientamento narrativo, Pensa Multimedia, Lecce, 2015.

trovare una centratura di ruolo nei colleghi: di cosa mi devo occupare in questo contesto? Cosa mi viene richiesto? Di cosa c'è bisogno? Cosa posso fare io nel tempo in cui sono chiamato ad operare?

Tenere queste domande come bussola aiuterebbe chi ogni giorno incontra situazioni in cui il lavoro di cura è complesso ed articolato, in cui c'è da comprendere l'evoluzione dei bisogni, le parole tra le righe, le espressioni di chi ha un disagio.

La narrazione di ciò che accade in un setting educativo serve anche a chi è l'Altro dell'interazione educativa intenzionale guidata dal professionista: che sia un singolo, un gruppo, un'intera comunità a leggere le intenzioni, i saperi e le scelte aiuta a ri-leggere ciò che è accaduto, a dargli un significato nuovo o a rafforzarne l'esperienza personale vissuta. Per questo chi narra di educazione ha *"Il compito [di] porre domande, comprendere le dinamiche nascoste nelle strutture che gli umani stessi hanno creato, sviluppare nuove narrazioni liberatorie, mettere l'accento sulla conseguenze. Distinguere tra ciò che è importante e ciò che è solo interessante, e fare l'ennesimo salto culturale. Ognuno, insieme."*<sup>22</sup>

L'educazione professionale può, anzi, deve mostrare uno scarto: non narrare per persuaderti ma perché ciò serve a comprendere. I servizi educativi fanno fatica ad assolvere a questa funzione ma non è veramente possibile raccontarsi restituendo alla comunità almeno l'idea di ciò per cui si è pagati con (per la stragrande maggioranza delle situazioni) soldi pubblici?

Se l'efficacia è la capacità di raggiungere un determinato obiettivo, narrarsi permette di tracciare il percorso, di far vedere le complesse curve, le salite e le discese, della strada che si sta affrontando; a volte permette di mostrare paesaggi inediti. Tutta questa narrazione può permettere di rendere evidenti e pubbliche le sfaccettature dell'educazione professionale spesso difficilmente mostrabili in diretta, mentre accadono. L'efficacia dunque richiesta da parte dei committenti e della cittadinanza è secondo me la deriva che si è presa per cercare di capire quello che accade nei servizi e nei progetti educativi. Forse è possibile, e sicuramente più interessante mostrare passo passo ciò che si fa, permettendo a chi legge di comprendere meglio le azioni di cura, le strategie educative scelte intenzionalmente e il valore che ha quell'intervento. A seguito di un massiccio uso intelligente della narrazione, forse la smetteranno di chiederci di essere più efficaci e ci chiederanno di raccontar loro delle storie che li rendano partecipi. E noi di storie ne abbiamo da vendere.

Sarebbe allora auspicabile un cambio di rotta, necessario alle singole realtà e al mondo, per continuare ad impegnarsi perché il futuro sia migliore del presente: che l'educazione professionale dal singolo educatore, passando per i servizi e arrivando alle organizzazioni (o viceversa) sappia narrare se stessa online e offline per non morire, per non soccombere in questo periodo di grande crisi economica dove i bisogni sociali ed educativi sono altissimi potendo invece portare un proprio contributo generativo che sostenga la crescita, il cambiamento, il futuro.

---

<sup>22</sup> Luca de Biase, *Homo pluralis. Essere umani nell'era tecnologica*, Codice, Torino, 2015.

## Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante

Laura Formenti, Silvia Luraschi, Andrea Galimberti, Maddalena Rossi (Università di Milano Bicocca)

### Abstract

L'articolo presenta un modello cooperativo, narrativo e sistemico di formazione all'orientamento, implementato in un percorso di ricerca formazione che ha coinvolto una rete di scuole secondarie di primo e secondo grado, connettendo tra loro docenti, dirigenti, pedagogisti e ricercatori in un progetto significativamente intitolato OSA, Orientare/orientarsi nel Sistema che Apprende. La condivisione di storie di (dis)orientamento, l'analisi critica delle pratiche attuate nelle diverse scuole e la consapevolezza del contesto più ampio sono i passaggi metodologici usati per generare nelle scuole nuove prospettive dialogiche e capacità di accogliere i dilemmi e le incertezze sul futuro, senza banalizzarli, per educare riflessivamente e reciprocamente alla scelta tutti gli attori del sistema.

### 1. La visione sistemica: disorientarsi per orientare

Oggi giorno, l'improvvisazione è la qualità che caratterizza un numero crescente di vite, vissute nell'incertezza, cariche di segnali di alternative possibili. In un mondo interdipendente e in rapido cambiamento, il modello singolo ha una ridotta probabilità di sopravvivenza e i piani hanno un'elevata probabilità di andare a monte. Lo sforzo di [...] aderire ciecamente a qualche modello tradizionale per tutta la vita rischia il disastro, non solo per la persona che lo segue ma per l'intero sistema nel quale è inserita, in realtà per tutti gli altri sistemi viventi con i quali quella vita è collegata (Mary Catherine Bateson, 1994, p. 8).

L'approccio sistemico all'orientamento ci invita a considerare le vite umane come intrecciate e interdipendenti tra di loro e con il contesto più ampio, in un divenire temporale incessante; da ciò discende che la ricerca del significato, l'immaginazione del futuro, la costruzione dell'identità (processi di conoscenza strettamente implicati nell'orientamento formativo) sono imprese relazionali che fanno leva sulla nostra capacità di comunicare e di raccontare per aprire possibilità evolutive. La presenza e valorizzazione di prospettive diverse ci costringe a negoziare le nostre scelte, tra autenticità e dubbio, tra riflessioni ed emozioni, tra progetto di vita e aspettative altrui.

La capacità di improvvisare è almeno tanto importante quanto quella di progettare: lungi dall'essere un'attività di pianificazione, l'orientamento avviene sull'orlo "tra ordine e caos" (Siegel, 1999), proprio per questa sua qualità sistemica, oggi acuita dal moltiplicarsi delle possibilità, ma anche dalla crisi, che spinge a cercare soluzioni nuove a problemi antichi. La visione periferica, proposta dalla Bateson come metafora di un modo di stare al mondo e di imparare per tutta la vita, rappresenta l'incontro con ciò che non ci è familiare, che non riusciamo a mettere a fuoco chiaramente, che non abbiamo pianificato e che ci chiede di scegliere se adattarci, combattere, fuggire, trasformarci o altro.

Raccontare e raccontarsi è parte di tutto questo. Tuttavia, se la cosiddetta "svolta narrativa" ha consentito di considerare il narrare, nelle sue diverse forme, come una pratica ormai accettata e diffusa nella formazione e nella ricerca pedagogica, così come a scuola (Batini, Giusti 2010; De Carlo 2012; Demetrio, 2003; Jedlowsky, 2000; Kaneklin, Scaratti, 1998; Scaratti, 2014; Zecchi, 2009), l'approccio sistemico cerca di vegliare sui rischi di "banalizzazione" (Foerster, 1987) ovvero sull'utilizzo lineare e de-contestualizzato delle storie, abbastanza comune all'interno di interventi di

*guidance* (Schiersmann *et al.*, 2012) o nelle versioni più aggiornate di *counselling* (Reid, 2015), come leva per garantire un migliore adattamento dei soggetti alle richieste del “mercato” della formazione e/o del lavoro. L’approccio individuale e finalistico è funzionale al discorso neo-liberista egemone (Zarifis, Gravani, 2014); anche l’enfasi sull’effetto benefico del raccontarsi, come forma autoconsolatoria di cura e conoscenza di sé, può significare in qualche caso una rinuncia a cambiare le condizioni strutturali e contestuali della propria vita, a modificare le relazioni di potere, a criticare le ragioni sociali e politiche della crisi, dell’ingiustizia e dell’esclusione, che permeano la società tardo moderna e che non possono essere ascritte a meriti o demeriti del singolo individuo. In troppe circostanze, orientamento significa mero adattamento.

L’idea di orientamento contenuta in queste pagine cerca di andare oltre il modello egemone, dove lo *storytelling* può diventare una strategia per rendere i soggetti più abili nel comunicare le proprie capacità e competenze, nel *collocarsi*, ma non necessariamente più riflessivi, capaci di scelta deliberata o di posizionamento critico. È compito di un orientamento pedagogico sistemico (Formenti *et al.*, 2015) favorire la riflessione profonda – teorica, epistemologica, etica e politica – sulle premesse, sui tipi di apprendimento e sulle interazioni comunicative concrete che danno forma, sostanza e differenza (Bateson, 1972, pp. 464-484) all’orientare e al formare, a partire dall’analisi dei contesti nei quali le diverse azioni orientanti e auto-orientanti hanno luogo. Si constata un bisogno diffuso, nella scuola, di nuove teorie e pratiche che aprano a racconti nuovi e inediti, oltre il modello unico dell’identità, propria e altrui. La ricerca di nuove forme del raccontare, il dare voce a sogni, desideri e dubbi, la fiducia nella generatività del disorientamento aprono possibilità, se si rinuncia al potere (quello sì radicalmente disorientante!) di fornire risposte certe ai dilemmi costitutivi del vivere.

“Nella scuola è fondamentale il consiglio orientativo, attraverso cui si accompagna a scegliere. C’è però una cosa importante, da non dimenticare mai: bisogna orientare, ma non in senso deterministico. Come facciamo a sapere quale sarà il futuro di uno studente? Spesso siamo disorientati anche noi.” (Luca, insegnante, partecipante OSA)

Nella scuola di oggi, il “consiglio d’orientamento” è modalità attesa dell’orientare, che segue modelli differenti, ma in una direzione lineare e riduttiva: da un panorama di possibilità estremamente ampio, lo studente<sup>23</sup> – per definizione “disorientato” – è invitato a operare una scelta (unica o comunque più ristretta) subendo l’azione (in genere non richiesta) di docenti, genitori e talvolta professionisti che lo “aiutano” (attraverso tecniche più o meno invasive) a individuare i propri talenti, o più spesso limiti (quante “scelte” sono fatte per esclusione?), a mettere a fuoco interessi, possibilità e vincoli, tenendo conto “della realtà” e cioè di un mercato professionale largamente ipotetico, visto che si parla del futuro. Nel dare i loro consigli gli adulti appaiono ancora più disorientati dei giovani, per disinformazione, per ansia del futuro e in qualche caso per vera e propria arroganza.

OSA fa leva sulla curiosità per questo scenario dove tutti sono disorientati, e dunque la postura di chi educa e insegna può – forse deve – cambiare. Si scopre, e le parole di Luca ce lo dicono, che non è possibile orientare senza essere disorientati, così come non si può imparare senza disimparare. Dichiarando il proprio disorientamento, questo insegnante mostra che cosa significhi, al di là di ogni retorica, *lifelong learning*: la costante necessità di apprendere, che non riguarda

---

<sup>23</sup> Per non appesantire il testo rinunciamo a usare la doppia formula (studente/studentessa), qui e in altre parti dell’articolo. Vorremmo però segnalare che la mancanza di consapevolezza della variabile di genere è molto evidente nelle pratiche di orientamento e più in generale di educazione, con effetti molto condizionanti per i maschi come per le femmine, sulla libertà di scelta dei percorsi formativi e lavorativi.

solo i giovani. OSA sfida l'idea che sia compito dell'adulto indirizzare lo studente verso una scelta "adeguata", se non definitiva e determinante.

La strada scelta per provocare una trasformazione in tal senso è stata innanzitutto il racconto d'esperienza. Raccontare il proprio disorientamento non è banale, né semplice: è un atto che espone, emoziona, innesca riflessioni; è un'azione *performativa* che traduce l'esperienza personale in una forma (scritta o orale) che connette passato, presente e futuro. La condivisione delle storie genera attenzione, cioè convoca i partecipanti a *essere presenti*, a vivere un processo nel quale conoscenza, memoria e immaginazione sono *embodied* (Varela, 1999). Così, l'orientamento *emerge* come apprendimento che trasforma ciascuno dei partecipanti; non è qualcosa che arriva dall'esterno.

Le storie svelano, orientando lo sguardo al passato, che la vita non è mai un processo semplice e lineare verso la realizzazione: i percorsi di adultizzazione sono complessi, incompiuti, a volte complicati da eventi drammatici, sempre ricchi di emozioni e a rischio continuo di fallimento. Raccontarsi non basta, tuttavia, perché orientarsi significa sperimentarsi nell'incertezza e trovare uno spazio/tempo per immaginare il futuro; la narrazione di sé è un passaggio, un attivatore di processo che arriva, grazie alla messa in gioco di ciascuno, a mettere in discussione le premesse attraverso il conflitto/confronto tra cornici di senso (Sclavi, 2003). Nell'ottica sistemica, la ricerca inizia quando le storie generano molteplici interpretazioni e la formazione avviene quando i partecipanti decidono di "farsene qualcosa" (Formenti, 2017).

Su queste premesse si è basato il percorso di ricerca formazione qui presentato, che ha coinvolto per 18 mesi un gruppo docenti, dirigenti scolastici, pedagogisti e ricercatori; il progetto, significativamente intitolato "OSA - Orientare/orientarsi nel Sistema che Apprende", è stato ideato e facilitato dal gruppo di ricerca FROGS<sup>24</sup>, nato nel 2012 da una serie di sperimentazioni ed esperienze di consulenza pedagogica per l'orientamento in ingresso in università (Formenti, 2009b; Galimberti, 2014; Vitale, 2016); il gruppo FROGS promuove pratiche innovative di formazione, ricerca e orientamento basate su metodi laboratoriali (Pasini, 2016), cooperativi (Formenti, 2009a) e non-direttivi (Luraschi & Formenti, 2016), in cui tutti sono partecipanti e ricercatori, dunque chiamati a negoziare il senso degli interventi e a progettare in modo concertato, in base agli interessi emergenti da conversazioni e interazioni concrete.

L'orientamento a scuola è connotato spesso come *problema*, come *bisogno* degli studenti e misura di *contrasto* agli effetti *nefasti* dell'incertezza e dell'errore; il progetto nasce dalla consapevolezza di queste narrazioni "in negativo" e delle prospettive di senso comune che dominano alcune pratiche, e, dunque, cerca di avviare azioni concrete nelle quali l'incertezza, il desiderio, l'errore – perciò il disorientamento – possano essere riconosciute e connotate positivamente, come dimensioni della vita umana e risorse per l'apprendimento. Lo sguardo proposto è periferico: dalla centratura dominante sul singolo ("mettere al centro la persona"), proponiamo di evidenziare e interrogare le relazioni con gli altri significativi, l'ambiente fisico e sociale, i discorsi dominanti. Se "le storie siamo noi", queste considerazioni riguardano gli insegnanti tanto quanto gli studenti, ma anche i genitori, gli esperti e tutta una rete di soggetti e istituzioni: il disorientamento viene ad essere assunto come categoria chiave, come dimensione generativa del vivere, dell'apprendere e dunque della formazione.

I ricercatori in questo contesto hanno il ruolo di favorire l'immaginazione e attivare processi trasformativi (Formenti, 2017) dei singoli partecipanti, delle relazioni educative, delle istituzioni formative, del sistema più ampio; si tratta di intervenire nel quotidiano delle pratiche scolastiche (e non), quindi in una complessa dinamica di insegnamento-educazione-apprendimento. Attraverso il

---

<sup>24</sup> Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca.

piacere della condivisione di narrazioni e pratiche, la sperimentazione concertata, la partecipazione attiva, si realizza una “forma-scuola” (Massa, 1997) volta alla produzione di senso che va oltre le storie e i modelli consolidati. “Disorientarsi per orientare”, nella relazione dinamica e cooperativa tra i partecipanti, è la formula che crea spazi *transizionali* (Winnicott, 1971) di messa in gioco dell’incertezza di tutti e di ciascuno, per mettere in luce i dilemmi disorientanti che sono la chiave di un apprendimento/orientamento trasformativo (Mezirow, 2016).

## 2. Il progetto Osa: epistemologie in azione

Raccontare il progetto OSA Orientarsi nel Sistema che Apprende, è raccontare la storia del gruppo di lavoro<sup>25</sup> che ne ha sentito prima il bisogno, poi ha incominciato a immaginarlo e infine, incontrando il gruppo FROGS, ne ha constatato la fattibilità e ha iniziato a mettersi in gioco per progettare, condurlo, disseminarlo. Tutti insieme, partecipanti e ricercatori, abbiamo iniziato con il mettere in discussione il significato della parola “orientamento”, presente nei nostri discorsi e nei documenti programmatici della Scuola, per riflettere sulle sue premesse implicite e interrogarci su cosa significhi aprire nuove possibilità, OSARE nuove prospettive e nuove pratiche – come suggerisce l’acronimo del progetto – accogliendo la sfida che tutto ciò comporta come un’occasione preziosa di apprendimento collettivo.

OSARE affrontare ciò che resta invisibile, dare voce al non detto, rendere pensabile ciò che ancora non è stato pensato, è stato un obiettivo formativo e di ricerca dell’intero progetto e un assunto epistemologico in azione, come risposta fattiva a un bisogno reale. Il progetto si è così costruito, passo passo, nel suo divenire, seguendo un *fil rouge* che veniva di volta in volta manifestandosi nell’incontro e nel racconto dei partecipanti. In ogni fase del progetto, dal primo incontro ideativo tra i committenti e il gruppo FROGS, fino al convegno disseminativo conclusivo, aperto al territorio e agli studenti dell’università, grande rilevanza ha avuto il metodo: cooperativo, narrativo, analogico. Ciascuno si è raccontato e ha raccontato esperienze di disorientamento e orientamento, personali e/o raccolte dall’esperienza professionale, per condividere, decostruire, riflettere e meta-riflettere, scomporre e ricomporre orizzonti di senso che, spesso, altrimenti sfuggono alla nostra coscienza.

L’esperienza progettuale ha coinvolto tutti i partecipanti – dirigenti, docenti, gruppo di lavoro – e, a ricaduta, genitori e studenti, mostrando come sia possibile attivare, grazie alla messa in gioco, un processo trasformativo capace di non annullare le molteplicità della realtà di ciascuno, ma di modificare prospettive e cornici di senso e aprire mente e cuore all’ascolto attivo dell’altro, della sua complessità, al fine di trovare nuovi equilibri per gestire l’incertezza, senza la quale, come si è detto, nessuna ricerca di senso avrebbe ragione di esistere. La narrazione quindi, in tutte le sue forme, è stata il filo conduttore metodologico sia dei momenti d’incontro in grande gruppo sia dei laboratori a piccoli gruppi che hanno prodotto di volta in volta artefatti culturali frutto di confronto, scontro, negoziazione, ricomposizione, funzionali alla finalità del progetto.

Il progetto ha coinvolto circa 50 persone per un anno e mezzo (aprile 2015-ottobre 2016), alternando seminari in plenaria e gruppi di lavoro (un gruppo di dirigenti e tre di docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado), chiudendosi con un convegno di disseminazione. Tra gli obiettivi del progetto c’erano:

---

<sup>25</sup> L’avvio del progetto nasce dalla richiesta della Rete di Scuole Milano 3 formata da circa 60 scuole del territorio Nord Est Milano e Provincia, nelle persone di Renato Rovetta, presidente della Rete, Dario D’Andrea, dirigente scolastico e Maddalena Rossi, insegnante esperta di orientamento.

- la valorizzazione dell'insegnante come orientatore intenzionale<sup>26</sup>, capace di allestire esperienze che stimolino negli studenti immaginazione, (auto)riflessività, pensiero critico, azione deliberata;
- la riflessione sul ruolo del dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia, come figura chiave nel progettare, sostenere, valutare le azioni di orientamento dentro una visione della scuola e del suo territorio;
- la capacità di tutti di collaborare e lavorare in rete con l'intero sistema che orienta.

Uno degli aspetti fondativi del progetto è, come si è detto, il potere del disorientamento nell'attivare riflessività. Per essere orientante, il *sistema scuola* ha bisogno di riconoscere e sperimentare la tanto temuta incertezza, di abitare spazi di *disorientamento organizzato*. L'apparente ossimoro apre alla lettura della complessità, considerata in porzioni sostenibili, in *semplicità*, ma mai semplificata. Abbiamo cercato di trarre linfa dalla meta-riflessione, agendo sempre in modo tale da aumentare le possibilità (Foerster, 1987).

Le attività proposte nei gruppi, prestate da campi letterari e artistici (autoetnografia, *caviardage*, disegno, *petit onze*, lettera, ritratto), miravano a generare piccole perturbazioni positive nei partecipanti, per far emergere, incontro dopo incontro, il *curriculum nascosto*, quello che *si e ci* costruisce attraverso il vivere quotidiano a scuola. Ciascuno è stato invitato a *separarsi* dall'abito istituzionale, cioè a presentare il proprio sé (*se-parare*) per riconsiderarlo in modo riflessivo, cercando in questa riflessività la dimensione orientante.

Nei gruppi di lavoro, i docenti hanno smontato e ricostruito in una nuova visione i progetti e le pratiche di orientamento delle loro scuole, mentre i dirigenti hanno lavorato sulla visione e cultura dell'orientamento, poiché spetta alla figura apicale attivare e sostenere con intelligenza momenti di formazione, inter-formazione, co-progettazione, monitoraggio e supervisione. A conclusione degli incontri, nelle "Linee-guida per una scuola che (si) orienta", i dirigenti hanno definito alcune azioni caratterizzanti per una scuola "che ha il senso dell'orientamento". Tali azioni sono centrate sullo sviluppo diffuso, in tutti gli attori della scuola, di un buon equilibrio tra le capacità auto e meta-riflessive e quelle immaginative e simboliche. I gruppi di insegnanti hanno realizzato piccoli e grandi cambiamenti nelle pratiche da loro attivate durante l'anno scolastico, ma soprattutto hanno ri-orientato i loro sguardi verso maggiore apertura, bellezza, desiderio, senso.

### 3. Orientarsi nei dilemmi disorientanti

OSA ha cercato di generare un terreno fertile per interrogare le pratiche di orientamento nelle scuole partecipanti. Il dispositivo formativo è stato declinato in termini di ricerca, volta a scandagliare l'esistente per sottoporlo al vaglio della critica e della curiosità; per i ricercatori di professione, si trattava di offrire soprattutto un metodo adatto a sollecitare, sfidare e analizzare i modelli esistenti e le premesse a essi soggiacenti, invece di arrivare con una proposta *prêt-à-porter*.

---

<sup>26</sup> Con la definizione di "orientatore intenzionale" intendiamo sottolineare la responsabilità etica dell'insegnante nel perseguire uno dei compiti primari della scuola democratica che è quello di offrire a tutti gli studenti gli strumenti e le opportunità per posizionarsi, come (futuri) adulti e cittadini, in un mondo complesso.

Questa scelta delinea un approccio di fondo al tema dell'orientamento. Come si forma un gruppo di insegnanti a orientare in modo non istruttivo, non direttivo (Luraschi, Formenti, 2016)? Invitare gli insegnanti a esaminare l'esperienza del disorientamento, a viverla, immaginarla e raccontarla, può essere un modo per portarli a fare lo stesso con i loro studenti? A queste domande non c'è una risposta unica, ma un esito prezioso del progetto è stata la scoperta dei dilemmi disorientanti, emergenti dalla diversità dei racconti scambiati nei gruppi, a sua volta prodotto di una diversità più profonda, nelle cornici di senso, nei valori, nella cultura educativa-formativa di ciascuno.

Alcuni insegnanti e scuole, ad esempio, sembrano modellare le proprie azioni di orientamento su una visione volta al mercato, in cui ci si preoccupa innanzitutto di accompagnare i ragazzi verso un futuro lavorativo. Altri seguono visioni più centrate sulla valorizzazione della persona come un tutto integrato. Strutture e soggettività: è il classico dilemma dell'educazione. A cosa dare la priorità? Nelle scuole del progetto OSA, come in tante scuole italiane (e non), c'è chi investe energie nel presentare ai ragazzi le tendenze e le richieste del mondo del lavoro, ingaggiando esperti competenti in materia. C'è anche chi scruta talenti da coltivare e desideri da accendere. Intenzionalità differenti che tendono a manifestarsi come *a priori* inconciliabili nei racconti degli insegnanti. Come si inseriscono, in questi racconti, gli altri protagonisti del percorso, cioè i ragazzi e i loro genitori?

“Ricordo questa ragazza bravissima a disegnare, amava la moda ed eravamo riuscite a trovarle una scuola superiore perfetta per lei... ma i genitori non hanno voluto, hanno preferito un liceo linguistico perché era più sicuro per il suo futuro lavorativo.”  
(Giovanna, insegnante, partecipante OSA)

Chi avrà ragione, tra l'insegnante che vuole coltivare un talento e il genitore che ragiona in termini più pragmatici? E la ragazza, che cosa pensava del suo futuro? Quando si accetta di stare nei dilemmi, tutti i punti di vista hanno una ragion d'essere, che va compresa. Ma la strategia più diffusa è la riduzione del dilemma a uno dei suoi poli: la soluzione è percepita come verità e può far arrivare allo scontro con chi è portatore di una verità opposta. Edgar Morin, preoccupato dagli effetti riduzionisti di queste soluzioni, propone di rinunciare a *risolvere* i dilemmi, per *riconocerli* e *abitarli* nel rispetto della complessità del vivere:

“La mia conquista più grande è consistita nel comprendere che il pensiero non può superare le contraddizioni fondamentali e che il gioco degli antagonismi, anche se non danno vita a sintesi, è in se stesso produttivo [...] Sono giunto all'idea che la comparsa di contraddizioni e di antinomie ci indichi la profondità del reale.” (Morin, 1999, p. 70)

Ma come può un dilemma diventare generativo? Nella teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) l'incontro con un dilemma disorientante porta un soggetto, a certe condizioni, a cambiare le prospettive di significato che strutturano e orientano il suo modo di essere nel mondo. È questo il punto di partenza per sviluppare, come formatori, un'arte della composizione (Formenti, 2008, 2017) che non consiste nell'evitare i conflitti o arrangiarli verso un punto di convergenza e accordo, ma nell'accostare punti di vista diversi, che creano la tensione tipica del dilemma, considerata potenzialmente generativa all'interno del dispositivo allestito (Galimberti, 2016).

Un altro esempio: in un incontro del progetto OSA, il gruppo prende in esame il contributo orientativo delle esperienze informali esterne alla scuola; un'insegnante esclama: “Dovremmo mettere tutte queste informazioni nel portfolio di ogni ragazzo!”. Conquistato da questa idea, parte del gruppo si impegna a immaginare come raccogliere, attraverso piccole osservazioni in contesti come la gita di classe o la visita guidata, indizi di interessi e attitudini degli studenti. Il ricercatore-facilitatore si incuriosisce: come viene usato attualmente questo portfolio? La risposta è: “Semplicemente non li utilizziamo, rimangono lì negli scaffali”. A questo punto, la parte del gruppo

rimasta silente prende parola per esprimere dissenso rispetto all'idea precedente: "È inutile continuare a raccogliere informazioni se poi non ce ne facciamo nulla! Tutto tempo sprecato!".

In effetti, a che scopo raccogliere informazioni interessanti per riempire un portfolio inutile? Ma perché queste informazioni non sono utilizzate? La conversazione mostra da un lato che gli insegnanti sono consapevoli della potenziale ricchezza di ciò che vedono e sanno, ma dall'altro lato la trascurano per preferire un consiglio orientativo "minimalista". La loro spiegazione per questa scelta è che in tal modo possono evitare di esporre il proprio punto di vista e aprire così il fianco a critiche o antagonismi con i genitori. Ecco un altro dilemma che esce dalle pieghe delle nostre conversazioni: andare nella direzione di arricchire lo sguardo sugli studenti e avere dunque "molto da dire" o tenere un basso profilo per non esaurire le energie in dispute con i genitori?

Queste domande inesprese guidano sul campo le azioni degli insegnanti: riuscire a formularle è una via possibile per sviluppare *empowerment* nella comunità degli insegnanti e sostenere un divenire riflessivo. Il metodo, mutuato come si è detto dalla *cooperative inquiry* di Heron (1996), parte con il chiedere a tutti i partecipanti di contattare la propria esperienza attraverso un pensiero narrativo, metaforico e incorporato, di esplorare insieme agli altri le diverse narrazioni e immagini così raccolte, poi di comporre le differenze emergenti in una teoria soddisfacente (ma parziale e situata) che possa sostenere azioni deliberate. Questo metodo consente di intercettare polarità e dilemmi nascosti nella quotidianità dell'insegnare, per trasformarli in "storie che fanno una differenza" (Formenti & West, 2016), occasioni di apprendimento e di orientamento per il corpo docente. In ultima analisi, questo processo sostiene la progettualità condivisa, che porta piccoli possibili cambiamenti nelle pratiche e ritorna poi sul sistema come nuova esperienza sulla quale riflettere.

## Bibliografia

- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976.
- Bateson, M.C. (1994). *Peripheral Visions. Learning along the way*. New York: Harper and Collins.
- Batini, F., Giusti, S. (2010) (a cura di). *Imparare le narrazioni*. Milano: Unicopli.
- De Carlo, E.M. (2012). Sostenere le identità professionali. Dalle rappresentazioni grafico-narrative del Sé al riconoscimento delle competenze invisibili. In *Competenze e biografie in azione. Proposte operative-didattiche di Lifelong Learning nelle organizzazioni complesse*. Milano: FrancoAngeli, pp. 82-108.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Foerster H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Formenti, L. (2008) La com-position dans/de l'autobiographie. In *Pratiques de formation. Analyses* n. 55 pp. 171-193.
- Formenti, L. (2009a). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo, Trento: Erickson.

- Formenti, L. (2009b). Educare all'incertezza: l'orientamento presso l'università. *Riflessioni Sistemiche*, 9(1), 118-134.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., Vitale, A., Galimberti, A., Luraschi, S., & D'Oria, M. (2015). Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia in azione. In *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 19-32.
- Formenti, L., West, L. (eds.) (2016). *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galimberti A. (2014). Lifelong learning e contesto universitario: una ricerca qualitativa sugli studenti non-tradizionali. *MeTis*, 4 (1).
- Galimberti, A. (2016) Narrarsi attraverso i dilemmi disorientanti. Laboratori di formazione auto/biografica per operatori di servizi educativi. In *MeTis VI*, n. 1, pp. 239-248.
- Jedlowsky, P. (2000). *Storie comuni. Le narrazioni nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Kaneklin, C., Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Luraschi S. & Formenti L. (2016). Il sistema che orienta: pratiche partecipative e linguaggi estetici nella scuola. *Riflessioni Sistemiche*, 14, pp. 102-116.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire*. Roma-Bari: Laterza.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, A cura di Cappa, F. & Del Negro, G. Milano: Cortina.
- Morin E. (1999). *I miei demoni*. Roma: Meltemi.
- Reid, H. (2015). What is career about, if not biography? In Reid, H. & West, L. (Eds.). *Constructing narratives of continuity and change. A transdisciplinary approach to researching lives* (pp. 129-143). London/New York: Routledge.
- Scaratti, G. (2014). Narrazione. In Lipari, D., Pastore, S. (a cura di). *Nuove parole della formazione*. Roma: Palinsesto, pp. 269-277.
- Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P. (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg: Heidelberg University, Institute of Educational Science.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Siegel, D.J. (1999). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Pasini B. (2016) (a cura di). *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Trento: Apogeo.
- Varela, F. (1999). *Ethical know-how: Action, wisdom, and cognition*. Palo Alto: Stanford University Press.

Vitale A. (2016). Oltre il modello Ghostbuster. Perché allestire un laboratorio per una pratica di orientamento? In Pasini B. (a cura di). *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Trento: Apogeo, pp. 183-194.

Winnicott, D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Tr. It. Roma: Armando 1974.

Zarifis, G., Gravani, M. (2014) (a cura di). *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*. Dordrecht-London: Springer.

Zecchi, G. (2009). Occasioni per crescere insieme. Accompagnare le trasformazioni del primo anno di scuola secondaria di primo grado. In Formenti, L. (2009a). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo, Trento: Erickson.

## **Raccontare la propria storia di vita tra adolescenti non italiani/e: uno strumento di riflessione e di crescita per studenti/sse e docenti**

Valentina Guerrini (Università di Firenze)

### **Abstract**

Il presente contributo mira a evidenziare l'importanza del racconto di sé e della propria storia di vita in adolescenti non italiani frequentanti la scuola secondaria, in particolare nella formazione della loro identità, per raggiungere una maggiore consapevolezza del loro passato, del presente e delle prospettive future. Inoltre, tali narrazioni hanno una funzione essenziale anche per i docenti, poiché li guidano nel processo di conoscenza-incontro verso i/le loro studenti/sse e dovrebbero aiutarli a realizzare forme di didattica orientativa. Attraverso una serie di interviste in profondità, effettuate tra ragazzi e ragazze straniere, il contributo cercherà di mettere in evidenza questa strategica funzione delle narrazioni, focalizzandosi su come sia possibile realizzare forme di didattica orientativa, in particolare con studenti non italiani maggiormente a rischio dispersione.

### **1. Scuola, adolescenza e differenze culturali**

La presenza, sempre più massiccia, di studenti non italiani nelle scuole di ogni ordine e grado, implica inevitabilmente un ripensamento delle strategie e delle metodologie didattiche utilizzate nella scuola ma anche una riflessione sulle modalità relazionali messe in atto dal personale della scuola nei confronti di questi studenti e delle loro famiglie e sulle trasformazioni che l'incontro tra culture diverse comporta su entrambe. Ascoltare le storie di vita di chi è arrivato nel nostro paese in vari modi, con motivazioni e storie di vita diverse, rappresenta un potente strumento per conoscere meglio l'altro ma anche per conoscere meglio noi stessi, i nostri valori, i nostri pregiudizi, le nostre difficoltà ad accogliere l'altro ed entrare in sintonia con l'altro.

La scuola, nonostante l'attuale crisi del suo ruolo, rappresenta ancora la prima agenzia educativa formale in cui avviene l'incontro con l'altro e con la diversità (di genere, etnica, culturale, di apprendimento...) e che deve educare al rispetto per l'altro (Miur 2012). Attraverso i processi formativi e di socializzazione essa si prefigura come l'accesso allo spazio pubblico e alle risorse sociali. Nella scuola si mettono a confronto le biografie, i retaggi culturali e l'origine sociale degli allievi ed è proprio qui che si sperimentano i primi rapporti sociali, la necessità di avere dei diritti e dei doveri, si elabora una cultura dei pari, generazionale, che spesso diviene trasversale alle origini e ai fattori sopra descritti (Biagioli 2005).

In modo particolare, gli/le adolescenti immigrati/e si trovano ad affrontare una duplice difficoltà nella costruzione narrativa di un senso di sé: le difficoltà tipiche legate al periodo adolescenziale (Maggiolini, Pietropolli Charmet 2004) cui si aggiungono quelle derivanti dall'essere divisi tra due culture. Essi devono rimettere insieme due mondi separati, le loro storie servono a tenere un legame con il passato ma a causa della necessità di adattarsi ad un nuovo contesto culturale si trovano a vivere "sospesi tra due mondi e due culture" (Moro 2001).

La migrazione non è semplicemente lo spostamento geografico da un luogo all'altro: rappresenta un cambiamento molto più profondo e radicale, che richiede la ridefinizione dei legami di appartenenza e di filiazione. Il sentimento di identità è un bisogno psichico fondamentale prodotto dall'interazione del soggetto con il mondo. L'esperienza della migrazione mette in crisi il concetto di identità che negli adolescenti è ancora in formazione e questa esperienza richiama la

ridefinizione della stessa identità etnica dell'individuo intesa da Tajfel (1981) come la parte dell'immagine di sé derivante dalla consapevolezza di essere membro di una determinata etnia, unita al valore e al significato emotivo che tale appartenenza rappresenta.

Oltre al complesso compito di ridefinire la propria identità in riferimento alle trasformazioni corporee, sessuali e cognitive che hanno tutti gli adolescenti, quelli provenienti da altre culture si trovano davanti alla necessità di rinegoziare la propria identità etnica e il proprio senso di appartenenza culturale e tale processo, come dimostrano le ricerche condotte su giovani immigrati di seconda generazione, può sfociare in diverse possibili soluzioni: dal mantenimento di una netta separazione tra le due culture, ad una tendenza all'assimilazione della cultura accogliente, alla marginalità o al biculturalismo.

La ricostruzione di un senso di sé unitario e coerente richiede un processo riflessivo, che consenta di integrare i vari aspetti della propria storia passata e presente con i progetti futuri, tale compito risulta particolarmente rilevante durante la fase adolescenziale e richiede la capacità di ricostruire costantemente un senso di continuità alla propria storia. Come molti autori hanno riconosciuto, la narrazione rappresenta un importante strumento di conoscenza e di costruzione del Sé (Smorti 1994), secondo Bruner, la capacità di narrare è una costante umana (1997) e distingue tra pensiero scientifico e pensiero narrativo avente quest'ultimo la funzione di organizzare l'esperienza umana. Come osserva Barthes (1969), la capacità di narrare è *trans storica* e *trans culturale* e quindi adottare come metodologia di ricerca e di lavoro quella della narrazione di sé, può ritenersi efficace e valida in tutte le culture e in ogni tempo.

## 2. Narrazione di sé e orientamento

La narrazione permette un collegamento dall'emotivo al cognitivo e favorisce la ricostruzione di un significato. Il ricorrere alla narrazione per esprimere quanto accaduto permette di cambiare il ricordo stesso, dando ad esso un senso. Cyrulink (2002) considera la narrazione come un potenziale elemento di resilienza: semplicemente scegliendo le parole per raccontare un trauma o un evento doloroso, significa darne un'interpretazione e ciò permette di elaborare e dare un senso all'esperienza dolorosa. Tale strategia risulta particolarmente utile nei ragazzi e nelle ragazze provenienti da altri paesi che spesso hanno vissuto perdite, separazioni, abbandoni. Gli adolescenti non italiani, in modo particolare, potrebbero trarre vantaggio dalla possibilità di fermarsi a ricostruire narrativamente la propria esistenza ed è l'adulto che ascolta che deve trovare uno spazio mentale e relazionale affinché la narrazione diventi possibile e legittima, garantendo tempo ed attenzione. Attraverso la narrazione, infatti, si attribuiscono significati agli eventi e si rafforza la capacità di autoanalisi e di consapevolezza di sé (Batini, Zaccaria 2000), scrivendo si diventa osservatori della propria vita ed è possibile riuscire a dare un nuovo significato agli eventi, anche a quelli più difficili e dolorosi che qualche volta non riescono ad essere compresi immediatamente e che spesso caratterizzano le storie di vita di ragazzi/e provenienti da un'altra cultura. Narrare la propria vita a qualcuno, che in questo caso, a scuola potrebbe essere un docente, significa comunicare con qualcuno, entrare in un rapporto più intimo e dare la possibilità ad un altro di farsi conoscere meglio, significa far emergere la propria individualità e, con ragazzi di origine non italiana può aiutare a rompere degli stereotipi culturali che associano certe caratteristiche ad un popolo.

Realizzare a scuola attività laboratoriali, che permettano a tutti di ripensare e riscrivere la propria storia di vita, rappresenterebbe uno spazio di riflessione e di cura personale, dove ogni studente può avere del tempo per sé, da non utilizzare per gli "apprendimenti formali" ma per ricordare e scrivere ciò che preferisce, oscurando altri episodi, con la possibilità di dare voce a ciò che è stato occultato e anche di condividere alcune esperienze.

Tale ascolto permette all'adulto di comprendere il modo di pensare e di vivere, una storia narrata, rispecchia sia la mente di chi l'ha prodotta, sia la concezione del mondo condivisa dal gruppo sociale cui questi appartiene (Anolli 2004, Bruner 1998).

Per questi motivi la narrazione di sé all'interno dell'ambiente scolastico, serve anche ai docenti, per capire meglio il loro vissuto, le loro problematiche e le loro difficoltà, per cercare di dare un senso a certi comportamenti degli studenti nonché per riflettere criticamente sul loro metodo di insegnamento.

Assumere la prospettiva dell'orientamento narrativo, per i docenti, significherebbe mettere al centro la persona con il suo vissuto, la sua biografia personale per aiutarlo a sviluppare la sua competenza narrativa che gli permette di attribuire senso e significato a quello che fa ed a quello che gli succede. La narrazione diviene così un processo cognitivo attraverso il quale attribuiamo significati, un ordine e delle relazioni all'esperienza (Batini, Del Sarto 2005).

Le narrazioni delle storie di vita appaiono quindi degli strumenti efficaci per rendere conto della complessità dell'esistente soprattutto per chi si trova ad emigrare, in particolare, si possono considerare preziosi strumenti per attivare processi di interpretazione e di attribuzione di significato alla realtà circostante.

Umberto Eco sosteneva che la principale ragion d'essere della narrativa sia proprio nella sua capacità di "dare forma al disordine dell'esistenza" (Eco 1994, p. 107)

Come scrive Sirignano (2002), la storia di vita, permette di mettere in evidenza le dinamiche che hanno concorso alla formazione individuale aprendo quindi uno spaccato illuminante sui percorsi di apprendimento del soggetto.

La ricerca qui presentata è stata condotta in un Istituto di Istruzione Superiore fiorentino con indirizzo tecnico, professionale e socio sanitario, frequentato per lo più da studenti di origine non italiana, dove realizzare progetti, laboratori e attività di tipo interculturale è ormai prassi quotidiana e soprattutto, visto l'alto tasso di abbandono scolastico, i docenti si stanno impegnando ogni anno di più, per trovare delle strategie che permettano di fronteggiare la dispersione scolastica e motivare studenti e studentesse a concludere il percorso scolastico fino al conseguimento del titolo di studio. Ascoltare attentamente, attivamente ed empaticamente le loro storie, aiuta senza dubbio anche i docenti a capire qualcosa in più sul loro vissuto e sui loro disagi ed a costruire una relazione educativa basata sul rispetto e sulla fiducia reciproci.

Il metodo usato per raccogliere i dati è stato quello dell'intervista biografica in profondità dove ci sono delle domande precise riferite ad alcuni ambiti (come il rapporto con la famiglia e con la cultura di origine, la scuola, il gruppo dei pari, l'uso delle nuove tecnologie e i social media) ma poi la persona intervistata viene lasciata abbastanza libera di raccontare, approfondire, soffermarsi su alcuni aspetti della propria vita.

Il campione è stato scelto tra ragazzi e ragazze non italiani o nati in Italia da genitori non italiani o arrivati in Italia da almeno tre anni, sulla base della loro libera adesione all'intervista dopo essere stati informati degli obiettivi e delle modalità della ricerca, prevedendo un numero equilibrato di maschi e femmine, le interviste effettuate sono state trenta, realizzate tra gennaio e aprile 2017.

In questo senso, lo strumento dell'intervista oltre ad essere un potente mezzo per riflettere, comprendere e dare senso all'esperienza per chi racconta, è servito come strumento di ricerca. Le storie, infatti, offrono un accesso privilegiato al mondo cognitivo degli individui e al loro modo di dare senso e significato all'esperienza (Biemmi 2010), e, se il ricercatore si pone come obiettivo di comprendere e studiare la rappresentazione della realtà che si danno i soggetti protagonisti, tale strategia di raccolta dei dati, si rivela particolarmente adeguata per una ricerca di tipo qualitativo.

La ricerca narrativa diviene così un metodo per comprendere i fenomeni legati alla realtà sociale dei soggetti intervistati e alle interpretazioni che essi ne danno con l'obiettivo di produrre riflessività (Poggio 2004).

Come scrive Demetrio (1996), raccontandosi ognuno di noi rispecchia il mondo e i mondi nei quali è vissuto e le cure ricevute. Emergono tradizioni religiose, universi simbolici, quindi una lettura biografica di carattere esistenzialistico.

L'intervista biografica è intesa come "racconto – quanto più onesto e completo possibile fatto da una persona a un/una ricercatore/trice che guida l'intervista – di un segmento della propria esperienza o dell'intero percorso della propria vita. È costituita da ciò che la persona decide di raccontare, ricorda e vuole che gli altri conoscano" (Bichi 2001 p. 53). Da questa definizione, emergono alcune caratteristiche significative: innanzitutto la centralità del racconto che si dipana in forma narrativa, poi l'intenzionalità dell'intervistato/a che decide cosa e come raccontare, l'interazione sociale, poiché racconta ciò che vuole che gli altri conoscano e il ruolo del ricercatore che con le sue domande indirizza, approfondisce, chiede ulteriori spiegazioni su certe tematiche.

### 3. La ricerca empirica

Nella realizzazione di questa ricerca è stato molto importante l'instaurarsi di un clima positivo e di fiducia tra ricercatore e intervistato: in alcuni casi vi è stato proprio uno "sblocco" durante l'intervista dello studente/ssa che partendo da una posizione di imbarazzo, timidezza e timore si è sentito/a veramente a suo agio e ha iniziato a parlare in modo molto aperto. I/le ragazzi/e intervistati/e si sono sentiti/e lusingati/e di essere al centro dell'attenzione e felici di raccontarsi, tra i loro commenti:

"Complimenti per le domande, è proprio un'intervista vera, non come spesso avviene tra noi ragazzi stranieri<sup>27</sup> che ci fanno delle domande con risposta a crocetta solo per valutare il livello linguistico" (Paula 16 anni); "È stato molto bello, ripensare e raccontare... mi sono commosso, continuate a fare ricerche così" (Laura 17 anni); "Io soffro tanto per quello che ho vissuto e anche adesso...., raccontare mi aiuta, mi serve a liberarmi, ed anche scrivere. La professoressa di italiano dice che io dovrei scrivere il libro della mia vita. Non so, ci sto pensando, forse un giorno lo scriverò" (Christian 17 anni).

Raccontarsi per loro ha rappresentato un momento di riflessione e di orientamento, soprattutto quando hanno parlato del loro rapporto con la scuola e delle loro prospettive future: pensare alla condizione da cui sono partiti, alle possibilità che hanno in Italia e ai loro sogni. Attraverso l'intervista hanno cercato di mettere a fuoco come la scuola può aiutarli in quello che vorrebbero fare:

"Io non capisco i ragazzi italiani che vogliono smettere di studiare, non sanno quanto sono fortunati, la storia dei miei genitori mi serve da esempio. Loro non hanno potuto studiare nelle Filippine perché dovevano venire qua e cercare un lavoro, io ora se fossi nelle Filippine non potrei fare la vita che faccio qua e non avrei le opportunità che ho adesso" (Bathan 18 anni); "Stare qua mi piace, però proprio perché sono venuto da un altro Paese e non mi sento di appartenere a

---

<sup>27</sup> Il termine "stranieri" è stato riportato dalla ragazza intervistata, altrimenti non sarebbe stato usato. Anche più avanti, quando compare è perché è stato usato dagli stessi intervistati. La scuola che loro frequentano, invece, come dichiara nel Protocollo di Accoglienza, preferisce non usare il termine "straniero": "A scuola non ci sono stranieri ma soltanto studenti".

nessuno dei due paesi, dopo la scuola vorrei provare a vivere in Germania o in Inghilterra o in America, voglio provare altre realtà” (Matei 16 anni); “Vorrei fare l’università, forse lingue o qualcosa relativo alla storia dell’arte, devo farla... anche i miei genitori ci tengono tantissimo, poi voglio spostarmi, viaggiare, vedere il mondo” (Nima 18 anni).

Leggendo attentamente le loro testimonianze si può capire quanto sia importante per loro il ruolo della scuola come agenzia di socializzazione che promuove la loro integrazione sociale:

“A scuola direi che mi sono sentita valorizzata anche se all’inizio ero in difficoltà, mi sentivo osservata, come se fossi qualcosa in più. Ho sempre avuto insegnanti che mi hanno dato una mano se avevo delle difficoltà ma lo scorso anno, al liceo, c’erano pochissime professoresse disponibili a dare un aiuto, anche per questo ho deciso di cambiare scuola, non mi sono sentita motivata” (Angelica 17 anni).

“Prima di venire in questa scuola ho fatto tre anni al liceo scientifico e sono stata bocciata due volte, ho perso tre anni, era troppo difficile allora alla fine ho scelto questa perché è più facile e gli obiettivi sono abbastanza simili, cioè ci sono un po’ di materie scientifiche, poi vedrò dopo se fermarmi al diploma o continuare all’Università” (Cecilie 17 anni).

“A scuola mi sono sentita molto accolta, io preferivo le prove scritte, i professori erano molto disponibili, ho fatto dei corsi in italiano, sempre a scuola, ho scelto questa scuola proprio perché era accogliente verso gli stranieri. Ora la professoressa di italiano mi ha detto chiaramente che per valutarmi non usa lo stesso sistema di quelli italiani, ha saputo aiutarmi bene. A me piace molto leggere da quando avevo 12 anni, allora la professoressa mi suggerisce dei libri da leggere e questo mi ha aiutato tanto” (Danna 18 anni).

“L’anno scorso frequentavo un centro per gli stranieri per migliorare l’italiano ma non mi è servito a niente, meno male che ho fatto subito amicizia con un compagno di classe, che anche lui parlava benino inglese, io gli parlavo inglese e lui mi parlava tantissimo in italiano, poi boh non so come ma mi sono ritrovato che sapevo un sacco di parole italiane!” (Matei 16 anni).

Dopo aver letto attentamente queste preziose testimonianze, la conseguenza più evidente per la scuola, è la necessità di elaborare forme di didattica orientativa per fronteggiare il rischio di dispersione scolastica, ancora più alto tra questi studenti rispetto agli studenti italiani.

Parlare di didattica orientativa significa assumere il termine orientamento nel suo più profondo significato pedagogico: collocare la persona nell’esperienza, fargliela riconoscere come sua, come appartenente al suo progetto di vita e di formazione (Rezzara 2007); quindi fare in modo che la persona possa capire dove sta andando e dove può andare, attivare la sua capacità di rappresentarsi, di comprendere e di riconoscere la sua esperienza di apprendimento e quindi di riflettere su di sé e sul suo percorso di formazione. Assumere questo significato dell’orientamento, significa, capovolgere la concezione tradizionale: non è l’orientamento ad aggiungersi ed integrare la proposta formativa della scuola, ma è la didattica stessa che riconosce e assume la funzione orientativa all’interno del suo compito e, ripensandosi dai fondamenti, diviene didattica orientativa. Occorre andare oltre le singole discipline per capire che nell’intero dispositivo didattico, esse tracciano dei percorsi e che pur caratterizzati da dei saperi specifici disciplinari, esistono delle relazioni, dei codici di comunicazione, degli stili di insegnamento dei modelli di didattica (Ibidem) che riescono a dare unitarietà agli apprendimenti disciplinari e alle proprie esperienze extrascolastiche, sta al docente, regista e tutor di esperienze di apprendimento, saper evidenziare queste connessioni.

Quindi parlare di didattica orientativa significa innanzitutto pensare a realizzare esperienze di insegnamento basate su progetti piuttosto che su materie e lezioni, ai collegamenti tra il sapere e la pratica.

La scelta di una didattica orientativa si basa ovviamente su metodologie attive di lavoro, che permettano di dare voce allo studente e di interagire tra loro in un processo cooperativo di costruzione della conoscenza (Pombeni 2002). Infatti, dare spazio all'attività e all'esperienza degli allievi può aiutare a fronteggiare la loro demotivazione che spesso invece deriva da un rapporto dello studente con saperi teorici e astratti, avvertiti come lontani e sterili rispetto alla propria realtà.

Naturalmente, questo implica una specifica formazione del corpo docente che dovrebbe educare le giovani generazioni a saper scegliere e a saper gestire la complessità dell'esistente (Lo Presti 2009).

La competenza orientante del docente appare oggi più che mai particolarmente indispensabile e non solo come competenza didattica finalizzata a guidare i/le futuri/e studenti/esse alla conoscenza di sé e nella preparazione al futuro, ma anche, come capacità personale del docente di porsi in maniera consapevole ed efficace nei contesti scolastici ed interagire con i numerosi attori che li caratterizzano e questo può divenire sperimentabile dal futuro docente, già durante la formazione universitaria, nel percorso di tirocinio (Massaro 2015).

La didattica orientante dovrebbe aiutare studenti e studentesse a comprendere chi sono, che cosa fanno, dove potrebbero arrivare, cercando di ristabilire dei nessi tra passato e presente, tra scuola e vita, tra la teoria e la pratica, tra il progetto scolastico e il progetto esistenziale che troppo spesso rimangono scollati tra di loro generando, disorientamento, non senso dell'esperienza scolastica e dispersione scolastica.

## Riferimenti bibliografici

Anolli L. (2004). *Psicologia della cultura*. Bologna: Il Mulino.

Barthes R. (1969). Introduzione all'analisi strutturale dei racconti. In Barthes R. *et al. L'analisi del racconto, le strutture della narrazione nella prospettiva semiologica che riprende le classiche ricerche di Propp*. (1966) trad. it., Milano: Bompiani.

Batini F., Zaccaria R. (a cura di, 2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.

Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*, Trento: Erickson.

Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.

Biagioli R. (2005). *Educare all'interculturalità*. Milano: Franco Angeli.

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

Biagioli R. (2017). Figlie di immigrati nella scuola italiana. *Pedagogia oggi*, 1, 205-221.

Bichi R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.

- Biemmi I. (2010). *Genere e processi formativi*. Pisa: ETS.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarci M., Fiorucci M. (2013). *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*. Roma: Armando.
- CyruLink B. (2002). *I brutti anatraccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*. Milano: Frassinelli.
- Demetrio D. (1996). *L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eco U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Fiorentino S. (2004). *Orientamento e Formazione. Dispositivi teorici e percorsi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di, 2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Lo Presti F. (2009). *Educare alle scelte*. Roma: Carocci.
- Maggiolini Pietropolli Charmet (a cura di, 2004). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano: Franco Angeli.
- Mantegazza R. (a cura di, 1996). *Per una pedagogia narrativa*. Emi: Bologna.
- Marostica F. (2011). Dalle competenze orientative all'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante. In Guglielmi, D., D'Angelo, M.G., *Prospettive per l'orientamento* (pp. 209-218). Roma: Carocci.
- Massaro P. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi*, 1, 295-314.
- Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- Moro M.R. (2001). *Bambini immigrati in cerca di aiuto*. Torino: UTET.
- Poggio B. (2004). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Pombeni M.L. (2002). Differenziare le azioni e specificare le professionalità. In Grimaldi A. (a cura di). *Modelli e strumenti per l'orientamento*. Milano: Franco Angeli.
- Rezzara A. (2007). Per una didattica orientativa. *Pedagogika.it*, Anno XI, 2, 21-24.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.
- Sirignano F.M. (2002). *La formazione interculturale fra teoria, storia e autobiografia*. Pisa: ETS.
- Sirignano F.M. (2007). *La società interculturale*. Pisa: ETS.

## Insegnanti-scrittori o scrittori-insegnanti?

### Raccontare la pratica didattica attraverso la letteratura

Raimonda M. Morani (INDIRE)

*“Senza la capacità di raccontare storie su noi stessi non esisterebbe una cosa come l'identità”*

Jerome Bruner

#### Abstract

È pensabile che un testo letterario possa descrivere la pratica didattica ed alcuni aspetti disciplinari e cognitivi in modo più realistico e concreto di molte scritture documentarie degli insegnanti?

Può un testo narrativo risultare più adeguato ed efficace nel raccontare esperienze e relazioni, emozioni e atteggiamenti, imprevisti e fallimenti all'interno della scuola di quanto riescano a fare le scritture professionali ?

Questo studio è parte di una ricerca di INDIRE sulle scritture professionali, documentarie, in formazione e letterarie degli insegnanti.

Vengono qui esaminate alcune opere letterarie per l'infanzia di insegnanti-scrittori, tentando di fare emergere la ricchezza dei contenuti e l'attenzione con cui viene descritta la pratica didattica. In particolare si prova ad esplorare come la didattica della matematica e della scrittura, o argomenti quali la dislessia, divenuti temi letterari, possano essere descritti in forma narrativa con chiarezza ed efficacia.

Per concludere, si riflette sul fatto che utilizzare nella formazione queste narrazioni potrebbe contribuire a rinforzare l'identità e l'immagine professionale degli insegnanti.

#### 1. Scritture professionali e letterarie degli insegnanti: vincoli e libertà

Le scritture professionali e documentarie degli insegnanti sono state studiate in questi anni da diverse angolazioni e punti di vista (Biffi, 2014; Mortari, 2003 e 2007; Laneve, 2009; Demetrio, 2007; Chiantera, 2000; Simone 2001; Sposetti, 2011), mentre il corpus di romanzi di scuola scritti da insegnanti, italiani o stranieri, focalizzato in questo studio, pur considerato un genere letterario dagli italianisti (De Federicis, 2002; Ruozzi, 2015), risulta quasi invisibile, fatta eccezione per gli studi di Tacconi (2008, 2010 e 2011) e di Cardoni (2008).

Parlando di documentazione, Mortari evidenzia l'importanza della narrazione e delle condizioni nelle quali gli insegnanti si trovano a scrivere. Un esempio è rappresentato dall'uso dei diari di bordo: “tenere un diario rispetto a eventi percepiti come significativi” non deve essere “un fatto meccanico e obbligato, ma una cosa che si sente necessaria” (Mortari, 2003). In queste condizioni la documentazione nella formazione dei docenti diventa uno strumento efficace perché scrivere presuppone “quell'agire riflessivo che consente la costruzione di uno spazio interiore, un luogo in cui ritirarsi dalla scena per osservarla da lontano” (Mortari, 2003).

La cifra della libertà risulta quindi fondamentale nella redazione dei diari perché facilita lo sviluppo delle abilità di osservazione, documentazione e riflessione e permette di narrare “l’esperienza nella sua complessità di processo emotivo, cognitivo e politico” (Mortari, 2003).

Anche i blog aperti dai docenti in rete sono esempi di documentazione condivisa *liberamente e gratuitamente*, quasi dei diari che raccontano on-line (Roncaglia, 2008). Organizzati sullo scorrere del tempo, questi blog si possono considerare testi narrativi (Mancini e Ligorio, 2007) che contengono materiali e riflessioni di natura diversa: unità d’apprendimento e descrizioni di pratiche, commenti a situazioni didattiche e strumenti per la valutazione, suggerimenti pratici, percorsi didattici, segnalazioni di libri, romanzi, film, risorse informatiche e molto altro<sup>28</sup>.

L’importanza della scelta libera dei libri da parte dello studente emerge anche dai blog di insegnanti che – in linea con l’approccio del *Reading and Writing Project*<sup>29</sup> – stanno sperimentando percorsi innovativi di didattica della lettura e della scrittura.<sup>30</sup>

A partire dalle indicazioni di Nancie Atwell (1987 e 2002) che raccomanda l’incremento della quantità e della varietà di testi letterari da leggere in classe e l’approccio “uno a uno” insegnante/ragazzi, anche la rete *Italian writing teachers*<sup>31</sup> sostiene l’importanza della narrazione a scuola (Bruner, 1996), della metacognizione e della scrittura autentica. Abbandonato l’uso dell’antologia, questi insegnanti curano le varie fasi del processo di scrittura (dall’ideazione alla revisione) nei laboratori in classe e le documentano su facebook e su vari blog.<sup>32</sup>

Tra le scritture documentarie vincolate da format rientrano invece, ad esempio, quelle sollecitate da *Gold*, *eTwinning*, *Avanguardie Educative* e *Classi 2.0*, progetti con i quali INDIRE cura (o ha curato) la formazione in servizio di molti insegnanti. In questi casi la qualità della scrittura cambia radicalmente e diviene problematica<sup>33</sup>.

L’obbligatorietà, che caratterizza sia questi testi per documentare i progetti sia i testi professionali degli insegnanti (verbali, piani di lavoro, resoconti, giudizi eccetera), è uno degli elementi di

---

<sup>28</sup> Ecco qualche esempio di insegnanti italiani. Per la scuola superiore Emanuela Pulvirenti crea Didatticarte <http://www.didatticarte.it/Blog/>, un sito sulla storia dell’arte che, per la sua qualità iconografica e didattica e per la chiarezza e la trasferibilità delle pratiche proposte, è divenuto un punto di riferimento, registrando oltre tre milioni di accessi. Antonella Capetti con il suo blog *Apedario. Insegnare a leggere e scrivere con i più begli albi illustrati per l’infanzia* <http://apedario.blogspot.it/> condivide con la scuola primaria percorsi fantasiosi di didattica della scrittura e della lettura, mentre il maestro Sconocchini costruisce “un grande contenitore di esperienze e riflessioni maturate da quanti vivono la scuola ogni giorno”, selezionando centoventi blog pieni di spunti operativi <http://www.robortosconocchini.it/blog.html>.

<sup>29</sup> È un progetto del Teachers College della Columbia University. Alla pagina <http://readingandwritingproject.org/>.

<sup>30</sup> Questi percorsi sono documentati e discussi su un blog dedicato alla didattica della scrittura: <https://twowritingteachers.org/>.

<sup>31</sup> Si tratta di un gruppo di insegnanti di scuola secondaria di primo grado che sperimenta il *Writing and reading workshop*, approccio laboratoriale all’insegnamento della lettura e della scrittura ideato da Nancie Atwell.

<sup>32</sup> Ecco l’indirizzo dei blog di alcuni insegnanti della rete. Jenny Poletti Ritz <http://www.scuolaumentata.it/>; Sabina Minuto <https://sabinaminuto.wordpress.com/>; Sara Faroni <https://lastanzadijosef.wordpress.com/>; Maria Aproso <http://gennariello.altervista.org/>; Loretta De Martin <http://www.scrittoredididattica.it/>; Elisa Golinelli <https://ilbellodinsegnareblog.wordpress.com/>; Agnese Pianiggiani <https://latestabenfatta.wordpress.com/>; Silvia Pognante <https://laboratoridiparole.com/>.

<sup>33</sup> È quello che emerge da un nostro lavoro. Cfr. Morani, Longo, Parigi, *Scrivere altrimenti: percorsi di ricerca intorno alla scrittura degli insegnanti. Rappresentazioni della dislessia tra formazione e letteratura*, in via di pubblicazione.

disturbo che concorre a rendere la scrittura opaca e scarsamente significativa, piena di stereotipi, di termini astratti e caratterizzata da sintassi involuta, come nel caso dell'antilingua descritta da Calvino (1965).

Si tratta infatti di una lingua che subisce un processo di burocratizzazione e non appare in grado di descrivere in modo chiaro ed efficace la pratica didattica; tendendo ad assumere come modello sia "l'anglo-pedagoghese" evidenziato da Testa<sup>34</sup> sia la lingua delle circolari descritta da Giunta<sup>35</sup>, finisce per perdere le sue possibilità espressive e riflessive<sup>36</sup>.

Si tratta in questi casi di scritture dettate da obblighi istituzionali che prevedono il rispetto di un format e di vincoli calati dall'alto, spesso in conflitto con le esigenze autentiche degli insegnanti.

Esistono poi altri testi, svincolati da richieste istituzionali, dai quali la pratica didattica emerge viva e ben delineata. Si tratta delle scritture letterarie dei docenti che, nonostante siano varie e numerose, come si è detto, tendono ad essere poco studiate perché creative e considerate lontane dagli obiettivi della scrittura professionale e documentaria (Biffi, 2014 e Sposetti, 2011). In molti casi, però, riescono a documentare pratiche e attività didattiche con chiarezza ed efficacia.

L'importanza che gli insegnanti usino la narrazione per documentare è ormai **unanimente** riconosciuta, ma che in questa tipologia testuale rientrino anche i loro testi letterari (de Beaugrande e Dressler, 1984; Lo Duca, 2003) sembra spesso quasi ignorato.

Si potrebbe dire che gli insegnanti - scrittori forniscono esempi di documentazione 'inconsapevole' perché mettono al centro dei loro romanzi l'esperienza vissuta. Usano l'immaginazione trasformando i materiali dell'esperienza – pratiche didattiche, emozioni e riflessioni, atmosfere scolastiche – ricombinandoli in modi diversi.

La creatività è sempre profondamente radicata nell'esperienza:

*"La piccola isba sospesa su zampe di gallina non esiste, di certo, fuorché nella favola; ma gli elementi con cui questa immagine fiabesca è stata costruita, sono stati presi dalla reale esperienza umana e soltanto la loro combinazione reca l'impronta d'una costruzione fiabesca, tale che ciò non corrisponde alla realtà."* (Vygotskij, 1973).

## 2. Le pratiche degli insegnanti – scrittori

È pensabile che un testo letterario risulti più realistico, concreto ed efficace nel documentare esperienze e relazioni, emozioni e atteggiamenti, imprevisti e fallimenti all'interno della scuola di quanto riescano a fare le scritture professionali degli insegnanti?

Questo studio rivendica spazio per la scrittura narrativa e letteraria nella formazione dei docenti perché è questo tipo di testo che dà forma all'esperienza: "Sono le storie che definiscono le nostre vite [...]. Senza storie le nostre vite sarebbero prive di forma" (Cooper, 1991).

---

<sup>34</sup> Cfr. il post di A.M. Testa, "Anglo – pedagoghese", alla pagina <http://nuovoutile.it/anglo-pedagoghese-miur/>.

<sup>35</sup> Cfr. l'articolo di C. Giunta alla pagina <https://www.internazionale.it/opinione/claudio-giunta/2014/12/23/la-lingua-disonesta-come-scrivono-al-ministero-dell-istruzione>.

<sup>36</sup> È quanto abbiamo osservato in questi anni in un gruppo di ricerca di INDIRE formato da Alessandra Anichini, Federico Longo e Laura Parigi che sta confrontando le scritture in formazione con le scritture letterarie degli insegnanti.

Il laboratorio di INDIRE sulle differenze tra scritture in formazione e scritture letterarie ha inizialmente individuato un centinaio di romanzi scritti da insegnanti di scuola elementare, media e superiore, italiani e stranieri<sup>37</sup>.

Tra una sessantina di testi letterari per l'infanzia, nati dall'immaginario di scrittori con esperienza didattica di scuola elementare (o media), che hanno descritto la complessità delle relazioni emotive e cognitive in classe e la pratica didattica si è scelto di esaminare quelli che seguono:

- *Filastrocche in cielo e in terra e Il libro degli errori* di Gianni Rodari
- *Un problema è un bel problema e Scuolaforesta* di Stefano Bordiglioni
- *Come scrivere da cani* di Anne Fine
- *Allora non scrivo più!* di Annalisa Strada
- *Ciao, io mi chiamo Antonio* di Angelo Petrosino
- *Ti volio tanto bene* di Loredana Frescura e Marco Tomatis
- *L'idea del secolo e Io e Kamo* di Daniel Pennac.

Questi testi sono stati scelti perché lasciano trasparire chiaramente osservazioni e punti di vista su questioni didattiche importanti, relative all'insegnamento di alcune discipline di base (l'italiano e la matematica) e perché presentano in modo efficace e vivo le interazioni in classe, favorendo l'immersione del lettore nella complessità di un clima scolastico autentico.

L'analisi dei testi letterari proposta consiste nell'individuazione di alcuni temi presenti in questi romanzi – e qualche cenno sugli aspetti stilistico/formali – per identificare la presenza di argomenti e di riflessioni significative in ambito disciplinare e educativo.

Si tratta infatti di uno studio esplorativo, teso a focalizzare l'attenzione sulle scritture letterarie dei docenti che ne ipotizza una possibile utilizzazione successiva nel campo della formazione.

Altro scopo della ricerca consiste nel verificare se le caratteristiche che abbiamo rilevato in un precedente studio fossero presenti anche nei testi qui esaminati.

Da uno confronto tra un romanzo di Anne Fine sulla dislessia – *Come scrivere da cani* – con un blog didattico sullo stesso argomento prodotto per INDIRE erano, infatti, emerse diversità sostanziali<sup>38</sup>. Nel romanzo, a differenza che nell'altro tipo di scrittura, avevamo rilevato:

- un'"impressione di realtà" maggiore, l'esperienza di insegnamento più leggibile, comprensibile e concreta;

---

<sup>37</sup> Sono scritture di docenti che insegnano (o hanno insegnato) nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Non abbiamo individuato scritture letterarie di insegnanti di scuola dell'infanzia.

In questa fase non è stato differenziato quanto a lungo sia durata l'esperienza d'insegnamento di chi scrive: abbiamo compreso nella categoria in modo indifferenziato chi ha insegnato per tutto il corso della vita professionale, chi ha insegnato qualche anno e chi insegna part-time. Anche un'esperienza d'insegnamento atipica e breve, ma molto significativa, come quella di Rodari, è stata inserita ed esaminata.

<sup>38</sup> Cfr. Morani, Longo, Parigi, in via di pubblicazione.

- il contenuto dell'insegnamento molto presente;
- presenza di sentimenti e pensieri dell'insegnante;
- presenza di voci e caratterizzazione degli studenti e dell'interazione;
- presenza dell'indecisione, dell'imprevisto e del fallimento (Bruner, 2002);
- la presenza di giudizi e sentimenti negativi nei confronti degli studenti e della scuola;
- la presenza di un registro ironico e comico.

### 3. La pratica didattica: Rodari e la grammatica

Gianni Rodari, noto soprattutto come scrittore e giornalista, affonda però le sue radici in un'esperienza didattica, per quanto breve e atipica, in grado di permeare la successiva attività letteraria<sup>39</sup>.

La prima sezione di *Filastrocche in cielo e in terra* – 'la famiglia punto e virgola' – è dedicata interamente al problema dell'ortografia.

Sottoposti ai meccanismi immaginativi e a quello straniamento che descriverà in *Grammatica della fantasia*, i segni d'interpunzione e gli errori ortografici subiscono un potente trattamento ludico. Decostruiti e reinterpretati in chiave ironica, acquistano valenza letteraria e fantastica, dando vita a personaggi indimenticabili e surreali:

*"Un punto piccoletto, / superbioso e iracondo / "dopo di me – gridava – / verrà la fine del mondo!" /*

*Le parole protestatono: / "ma che grilli ha pel capo? / Si crede un Punto - e - basta, / e non è che un Punto - e - a capo". /*

*Tutto solo a mezza pagina / lo piantarono in asso, e la vita continuò / una riga più in basso"* (Rodari, 1962).

È la familiarità col gioco linguistico piuttosto che l'utilizzo di schede o di esercizi specifici, avulsi da una ricerca di senso, a guidare gradualmente il bambino verso la norma linguistica e la padronanza nella scrittura.

*"Per molti anni mi sono occupato di errori di ortografia, prima da scolaro, poi da maestro, poi da fabbricante di giocattoli"* (Rodari, 1964) dichiara, qualche anno dopo, ne l'introduzione a *Il libro degli errori*, riconducendo anche al lavoro di maestro il suo interesse per i problemi di didattica della scrittura.

---

<sup>39</sup> Nell'antefatto di *Grammatica della Fantasia* Rodari racconta: "Nell'inverno 1937-38 venni assunto per insegnare l'italiano ai bambini in casa di ebrei tedeschi." Riferendosi alla sua esperienza di maestro fatta successivamente in alcuni paesi del varesotto, prosegue: "Io allora [...] insegnavo nelle scuole elementari. Dovevo essere un pessimo maestro [...] forse però non sono stato un maestro noioso. Raccontavo ai bambini, un po' per simpatia un po' per la voglia di giocare, storie senza il minimo riferimento alla realtà né al buonsenso, che inventavo servendomi delle «tecniche» promosse e insieme deprecate da Breton."

Interamente dedicato alle conseguenze reali, fantastiche, o paradossali che possono derivare dagli errori, Rodari nell'introduzione privilegia l'errore ortografico, ma nel libro racconta molti altri tipi di errori: da quelli di scrittura (ortografici, grammaticali, di sintassi e di punteggiatura) a quelli insiti nelle cose, nella realtà e negli uomini. Partendo da quelli in rosso, il libro presenta una disamina degli errori possibili, non abbandonando mai il registro comico ed ironico che lo caratterizza.

L'errore non è un nemico da combattere: *"sbagliando s'impara, è il vecchio proverbio. Il nuovo potrebbe dire che sbagliando s'inventa"* (Rodari, 1964). L'errore non è solo un motore per l'invenzione letteraria, ma rappresenta anche una possibile alternativa offerta dal nuovo e dall'insolito (Califano, 1998) che può assumere valenza artistica, come avviene con la Torre di Pisa.

La pratica indirettamente suggerita – in seguito sistematizzata in *Grammatica della fantasia* – presuppone una didattica della lingua concepita come un laboratorio di scrittura creativa. Se Rodari non avesse mai insegnato nella scuola elementare né frequentato gli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa,<sup>40</sup> forse *Il libro degli errori* e 'la famiglia punto e virgola' non li avrebbe mai scritti<sup>41</sup>.

#### 4. La pratica didattica: Stefano Bordiglioni e la matematica

Stefano Bordiglioni è un maestro elementare *part - time* che si può considerare erede di Rodari perché in grado di spaziare tra il comico, l'ironico e il surreale.

In *Un problema è un bel problema* descrive le difficoltà di un bambino di quinta elementare, Paolo, alle prese con la matematica. La situazione è del tutto realistica:

*"La maestra gli aveva detto che mancava di logica, ma lui non era affatto convinto [...] Secondo lui erano i problemi ad essere poco logici: contadini che compravano campi dalle forme strane,*

---

<sup>40</sup> Dei rapporti stretti tra Rodari e gli insegnanti del Movimento di cooperazione educativa raccontano sia Maria Luisa Bigiaretti (2006), sia Mario Lodi. "In quei convegni Rodari era sempre presente, come giornalista di Paese sera, ma soprattutto come amico stimolatore. Era abbonato ai giornalini che i ragazzi stampavano e nei quali parlavano della loro vita, interveniva scrivendo lettere che trattavano i temi più diversi". Alla pagina <http://www.casadelleartiedelgioco.it/mariolodi/wmprint.php?ArtID=26>

<sup>41</sup> In cinque racconti del *libro degli errori* (p. 20; p.33; p.39; p.40; p.61 e p.66) emergono con forza i **sentimenti e i pensieri** del professor Grammaticus, alter ego di Rodari, costretto a cambiare idea da una riflessione quasi filosofica: *"Pensavo, – disse il passante. – In fondo quel cartello non è sbagliato come crede lei". "Benissimo allora ci scriva addirittura attenti al trantran". – Ecco [...] il tram è pericoloso, ma il <<TRANTRAN>> è più pericoloso ancora. Il tram può spezzare una gamba, ma il <<trantran>> può uccidere il pensiero. Non è peggio?"*

La tristezza lo assale quando, provando a verificare il destino degli ex alunni, Grammaticus scopre eventi impreveduti: alcuni sono morti in guerra e altri non hanno realizzato il loro sogno professionale.

**L'indecisione, l'imprevisto e il fallimento** emergono in altri cinque racconti. (p.14; p. 48; p.54; p. 58; p.106). Un senso di scoramento invade Grammaticus che, dopo aver corretto in modo pedante un emigrante che sbaglia i verbi, se ne pente: *"Stupido! Stupido che non sono altro. Vado a cercare gli errori nei verbi... Ma gli errori più grossi sono nelle cose!"*

La **voce degli studenti** non è assente (p. 20; p. 88; p. 96). Ad esempio, ne *La mia mucca*, filastrocca umoristica e surreale nella quale un alunno costretto a descrivere una mucca ricorre al linguaggio della geografia, Rodari ironizza con le richieste troppo decontestualizzate della scuola.

*rubinetti che perdevano, e che nessuno riparava, mamme che andavano a fare la spesa con i soldi contati..." (Bordiglioni, 2005)*

In conflitto con una maestra immaginaria che gli appare e lo critica, Paolo comincia a scrivere dei fanta - problemi come questo:

*"Una mamma compra 7 coni gelati per i suoi 8 figli. Li paga con 10 euro e il gelataio le dà 15 euro di resto. Poi la mamma esce e corre verso casa. Casa sua dista m. 612, 5 dalla gelateria e i 14/17 della strada non sono all'ombra.*

Domande

- 1) *Come fa la mamma a tenere 7 coni con due mani sole?*
- 2) *Che faccia farà il gelataio quando scoprirà che ha sbagliato il resto?*
- 3) *Quale sarà il figlio che rimane senza gelato?*
- 4) *Quanto gelato si scioglierà per strada, tenendo conto che il limone si scioglie più in fretta dello yogurt?" (Bordiglioni, 2005)*

I compagni apprezzano la logica fantastica di Paolo e cominciano a commissionargli dei problemi personalizzati. La scrittura segreta dei ragazzi stimola l'interazione, la cooperazione e la creatività.

Bordiglioni caratterizza gli alunni, rappresentandone i diversi punti di vista. Ad esempio, "Luca Rossi, Il primo della classe, il bambino più antipatico e precisino del mondo" ripropone un problema classico con un rubinetto che sgocciola, mentre "Mirko, L'ultimo della classe" implora Paolo: "Perché non scrivi un' problema con una maestra che gli veniva il raffreddore e doveva restare ha casa sua?".

L'indecisione e la paura del fallimento preoccupano Paolo: "Certo che scrivere un problema per tutti sarebbe stato un lavoro enorme. Ne sarebbe stato capace o si sarebbe stancato prima?"

E non mancano neppure gli imprevisti a tormentarlo: "Qualcosa lo faceva soffrire davvero: chi aveva preso il suo quadernone rosso? La maestra no di certo [...] la bidella? No di certo [...] Come scoprire il colpevole o la colpevole?"

Dal racconto si desume che anche nell'ideazione di un problema di matematica possono convivere motivazioni affettive e personali, estetiche, ludiche o creative.

Paolo intuisce che è il distacco dalle situazioni di vita reale a rendere i problemi ostili ed irrisolvibili. Riscrive perciò ventiquattro fanta - problemi, riuscendo a convincere la maestra dell'importanza di una didattica della matematica che privilegi situazioni di vita reale.

Il romanzo suggerisce che con la matematica sia possibile giocare e che la difficoltà di soluzione di un problema possa dipendere dalla complessità linguistica e dalla poca chiarezza del testo.

## **5. "Cosa c'è che non va in lui ?": la dislessia in romanzi di Anne Fine e di Annalisa Strada**

Può sembrar strano che gli insegnanti - scrittori utilizzino il romanzo per bambini per sensibilizzare ed informare sul problema della dislessia, ma è innegabile che questo tema ricorra nelle loro narrazioni. Lo troviamo presente, infatti, in *Come scrivere da cani*,<sup>42</sup> di Anne Fine, ex-insegnante inglese oggi scrittrice di successo, in *Allora non scrivo più!* di Annalisa Strada, in *Ciao, io mi chiamo Antonio* di Angelo Petrosino ed anche in *Ti voglio tanto bene* di Loredana Frescura e Marco Tomatis.

In *Come scrivere da cani* Anne Fine affronta con leggerezza e ironia i problemi didattici di un dislessico, sdrammatizzandoli con un intreccio paradossale.

Il personaggio di Chester Howard, il bambino che attua una sorta di *peer tutoring* sul compagno dislessico, ricorda più un terapeuta che un ragazzo. Chester aiuta Joe, conscio dell'importanza che la sua autostima non cali:

“«Scusami,» ho detto ma posso farti una domanda molto personale? Se tu riesci a fare un modello di tre metri di una torre Eiffel con i bucchini , perché non riesci a tenere in ordine il tuo banco?” (Fine, 2000).

Più che uno studente Chester risulta una proiezione di Anna Fine perché si dimostra *troppo* esperto nella riabilitazione della dislessia. Il romanzo abbonda infatti di descrizioni divertenti sulla scrittura e sul comportamento di un ragazzino dislessico, disgrafico e discalcolico e sulle modalità per aiutarlo. La descrizione dei problemi di un dislessico (le lettere speculari e sproporzionate, la mescolanza del corsivo e del maiuscolo nella stessa parola, le difficoltà di memoria e di calcolo) segnalano un'esperienza didattica robusta, una discreta conoscenza del problema e la consapevolezza delle sue ricadute psicologiche, cognitive e didattiche.<sup>43</sup>

La dislessia non viene mai nominata neanche da Anna Lisa Strada, insegnante di scuola media con parecchi libri per l'infanzia al suo attivo, che in *Allora non scrivo più!* racconta la rabbia e l'emarginazione di Margherita:

“Non è facile essere l'unica della classe che non riesce a domare l'alfabeto anche se ci prova da anni” (Strada, 2015).

Il libro descrive in modo vivace la difficoltà degli insegnanti a individuare il problema, le lacrime della madre di Margherita e il comportamento più accogliente del padre. I dispetti dei compagni si stemperano nel finale: per Margherita arriva un compito scritto con caratteristiche grafiche che favoriscono l'accessibilità del testo, questo libro, a prima vista diretto ai bambini, risulta in realtà molto adatto a sensibilizzare genitori e insegnanti<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Per un'analisi approfondita delle altre caratteristiche che accomunano questo racconto ai romanzi degli insegnanti – scrittori qui esaminati si rimanda a Morani, Longo, Parigi, in via di pubblicazione.

<sup>44</sup> A volte anche Collodi parla agli adulti: quando, ad esempio, racconta la condanna ingiusta di Pinocchio, oscura e incomprensibile per l'infanzia, o quando descrive la città di Acchiappa – citrulli, presentando un'allegoria del potere. Alcuni testi, qui esaminati, sembrano parlare soprattutto agli adulti, fingendo di rivolgersi ai bambini. Questo è molto evidente in *Scuola foresta* o in *Come scrivere da cani*, che, pur collocati in collane per bambini, si rivolgono quasi esplicitamente agli insegnanti.

Non va infatti dimenticato che con questi romanzi la letteratura per l'infanzia sembra ampliare le sue funzioni, finendo per fornire una serie di indicazioni di natura disciplinare, relazionale e psicologica agli insegnanti.

L'ambiente scolastico e la didattica della scrittura che emergono dal racconto rispecchiano in modo realistico le pratiche attuali della scuola. Infatti i temi, banditi dalle Indicazioni Nazionali, sono ancora utilizzati nella pratica di molti insegnanti:

*“Non era un compito e neanche un tema e nemmeno un diario. Erano pensieri, tanti e diversi, con dentro qualcosa di vero e qualcosa d’inventato.”* (Strada, 2015). Anche il dettato convive con la scrittura di favole e di storie, proprio come avviene in moltissime scuole primarie. *“Per Margherita il dettato era una di quelle prospettive piacevoli quanto mangiare il riso con il naso”* (Strada, 2015).

Anche Angelo Petrosino, Loredana Frescura e Marco Tomatis riescono a trattare con delicatezza la dislessia nei loro romanzi, facendo emergere autentico interesse e attenzione alla didattica della scrittura.

## 6. La pratica didattica: Pennac racconta l'angoscia di scrivere un tema

Pennac può essere considerato il prototipo degli scrittori – insegnanti; spesso invitato ad eventi come la Fiera del libro di Bologna o il Salone del libro di Torino<sup>45</sup>, i suoi saggi (Pennac, 2000 e 2012) e romanzi per adulti e ragazzi fanno tendenza nel mondo della scuola, contribuendo a cambiare l'atteggiamento sulla lettura di molti insegnanti.

In *Come un romanzo* teorizza il piacere di leggere difendendo in dieci punti i diritti del lettore dai luoghi comuni della scuola tradizionale. Il suo prestigio ha autorizzato gli insegnanti a svecchiare le pratiche sulla lettura: oggi, per merito suo, saltare alcune pagine o non finire di leggere un libro non sono più considerati affronti alla cultura.

In *Io e Kamo* Pennac sposta il focus sulla scrittura e mette in scena l'inquietudine che può derivare dal dover scrivere un tema. L'angoscia dell'ideazione e della stesura (appesantita dal rigido vincolo di quattro giorni che la consegna del tema comporta) si concretizza in una storia dai toni introspettivi e dall'intreccio quasi kafkiano.

All'inizio i due protagonisti riflettono annoiati dalla banalità dei titoli proposti a scuola:

*“Scrivete il vostro ritratto, Raccontate le vostre vacanze, Una serata in famiglia, In che cosa siete cambiati da un anno a questa parte? “Descrivete il giardino di vostra zia!” Io e Kamo abbiamo passato il sabato seguente in castigo: io avevo un giardino ma nessuna zia, lui una zia senza giardino.”* (Pennac, 1995).

Ad un tratto, però, il professore inventa un titolo molto intenso che risulterà troppo collegato all'autobiografia dei ragazzi e del docente:

*“Vi svegliate una mattina e notate che vi siete trasformati in un adulto. Sconvolti, vi precipitate nella camera dei vostri genitori: sono ridiventati bambini. Raccontate il seguito”* (Pennac, 1995).

La doppia metamorfosi è l'evento chiave della storia, l'imprevisto che sconvolge profondamente una classe: i ragazzi, kafkianamente trasformati nei propri genitori, si ritrovano costretti ad accudire madre e padre ridiventati bambini. Nessuno riesce a scrivere il tema: l'accudimento dei genitori e l'angoscia della scadenza dei termini per la consegna li travolgono.

---

<sup>45</sup> Vedi ad esempio la sua partecipazione al salone del libro di Torino in una formazione dedicata agli insegnanti <http://www.salonelibro.it/it/scuola-e-ragazzi/bookstock-village/per-i-docenti.html>.

Il racconto, che inizia con leggerezza e poi diviene drammatico, costringe a riflettere sul fatto che scrivere a scuola – oltre ad essere soggetto a vincoli di tempo ansiogeni – comporta un delicato processo interiore che può evocare ricordi e sensazioni e coinvolgere i livelli profondi della persona. Una tale immersione autobiografica, non sempre piacevole, è circolare; infatti non riguarda solo lo studente, ma parte dall'insegnante che, inventando il titolo del tema, proietta inconsapevolmente un bisogno, un desiderio o un grande dolore irrisolto, come nel caso di Craistaing. Ecco la descrizione della sua infanzia in orfanotrofio durante l'ultima guerra:

*“Passava le notti in corridoio quando veniva punito, persino in inverno,[...]. C'era un vecchio custode dalla barba grigia, quasi senza denti, che gli spiegava sputacchiando saliva ghiacciata che orfani sono soltanto i bambini che meritano di esserlo, che la famiglia non è un diritto ma una ricompensa...”* (Pennac, 1995)<sup>46</sup>.

La duplice metamorfosi non prevista dei bambini in adulti e degli adulti in bambini mette in moto un dramma collettivo che si risolve con una trasformazione del professore: alla fine sarà lui stesso a svolgere il tema per gli alunni:

*“La sua voce era sempre un po' metallica, ma si era addolcita, si accordava a tutte le variazioni del suo racconto, non era assolutamente più una voce usata per fare paura. Serviva per fare ridere, e piangere, e sognare, e pensare”* (Pennac, 1995).

Con questo racconto Pennac raccomanda ai colleghi sensibilità e consapevolezza nella scelta dei titoli, dimostrando che l'ideazione e la scrittura non sono mai neutrali né scontate, ma sono invece processi misteriosi ed evocativi che agendo in profondità possono generare metamorfosi positive ma anche resistenze o rifiuti.

Pennac mette in luce anche la circolarità del processo di scrittura che si instaura nell'interazione tra docenti e studenti e tra studenti e studenti.

Quando gli argomenti proposti per i temi rimangono in superficie e richiedono la descrizione di fatti banali, o di routine, si avranno testi stereotipati e prevedibili che comunicano poco, come nel caso di *Raccontate le vostre vacanze*. Quando invece i titoli proposti risultano troppo coinvolgenti possono essere vissuti come una violazione dell'interiorità e provocare un' identificazione eccessiva.

Insomma il racconto richiama l'insegnante al difficile equilibrio nella scelta dell'argomento di scrittura: se il titolo è banale annoia lo studente, ma se scandaglia troppo apertamente la vita personale e familiare può provocare turbamento e un movimento di chiusura.

## **7. Le relazioni in classe. Alunni immaginati da un maestro e insegnanti immaginati da bambini**

---

<sup>46</sup> Ecco i **sentimenti e i pensieri** del professor Craistaing che spiegano la scelta del titolo e rappresentano il suo fallimento emotivo: *“Ah, se potessi leggere un buon compito, uno solo! Se potessi sentire, una volta soltanto, cosa significa avere una famiglia, un padre, una madre, dei bambini, delle zie, dei cugini... Sarei così felice... una volta soltanto...”* [...] *Non ci riesco, ci provo ma non ci riesco...”*

Il disagio di Craistaing verso gli studenti emerge anche da questa metafora: *“Quella voce in tutto quel silenzio! Forte, metallica e tagliente, una lama che ci penetrava il cuore”*.

Come immaginano i loro studenti gli insegnanti? Si domanda Bordiglioni in *Scuola foresta*.

Che cosa fantasticano i bambini sui loro futuri professori? Si chiede Pennac ne *L'idea del secolo*.

In *Scuolaforest*, libro di 'etologia fantastica' apparentemente per ragazzi, Bordiglioni si avventura in ambito psicologico e descrive il comportamento di cinquantotto tipi di bambini - animali. Individuando le caratteristiche animali presenti nel carattere di alcuni bambini, Bordiglioni si rivela un profondo osservatore della psicologia infantile; crea infatti descrizioni ironiche e umoristiche rispondenti a tipi psicologici rintracciabili nella scuola: il bimbo elefante e la bimba gazzella, il bimbo cammello e la bimba pavone, la bimba ostrica e il bimbo unicorno.

Gli insegnanti possono ritrovare le caratteristiche dei propri alunni: gli adorabili e gli sfuggenti, gli insaziabili e i soporiferi, i pestiferi e i mitologici, gli unguati e gli adesivi.

Ecco la Bimba Gallina:

*"La bimba Gallina canta ogni volta che fa l'uovo*

*("Guarda maestra ho scritto CASA!" "Maestra guarda ho fatto due più due!")*.

*È una bimba che ha un enorme bisogno di attenzione, mentre la sua maestra ha bisogno di una pazienza smisurata"* (Bordiglioni, 2001).

La psicologia dei bambini viene esplorata e descritta in profondità, parodiando l'etologia e tenendosi a distanza da quelle descrizioni asettiche e stereotipate che caratterizzano le schede scolastiche di valutazione<sup>47</sup>. Di ogni tipo infantile spicca il comportamento cognitivo, il modo di giocare, di esprimersi e di entrare in relazione con gli altri. Con ironia sapiente Bordiglioni fa risaltare luci e ombre di ogni tipo psicologico. Il Bimbo Serpente, ad esempio, è completamente diverso dalla Bimba Gallina:

*"È un piccolo tentatore di professione: troppo codardo per fare di persona dei danni, dedica tempo ed energia, nella classe - foresta, a spingere i compagni a mettersi nei guai ("E tu non sei capace di saltare dalla finestra". "E tu non hai il coraggio di strappare le rose della bidella")*.

*Si consiglia vivamente di tenerlo lontano da eventuali alberi di mele"* (Bordiglioni, 2001).

Se Bordiglioni propone un bestiario di alunni al lettore adulto, Pennac presenta, invece, al lettore bambino una gamma di insegnanti nei quali potrebbe imbattersi arrivando in prima media.

Ne *L'idea del secolo* Kamo suggerisce al suo maestro *"Lei domani entrerà in classe e interpreterà il ruolo di un prof di mate mai visto, o del nuovo prof d'inglese, lei interpreterà tutti questi prof sconosciuti, come si fa con i personaggi di Molière...tutti!"* (Pennac, 1995).

---

<sup>47</sup> Si confronti l'immagine ironica e personalizzata dei tipi psicologici dei bambini proposti da Bordiglioni con quella anonima generata, ad esempio, dalla applicazione di uno schema standardizzato di giudizi globali dalla prima alla quinta elementare proposto in rete da una scuola.

[http://icsolariloreto.gov.it/wp-content/uploads/sites/40/2014/05/GIU-GLOBALI\\_I-QUA\\_2014-2015.pdf](http://icsolariloreto.gov.it/wp-content/uploads/sites/40/2014/05/GIU-GLOBALI_I-QUA_2014-2015.pdf)

cfr. anche Letizia Ferrari, *Scrivere profili e giudizi. Indicatori per la scuola primaria e frasario per la stesura rapida ed efficace delle pagelle* (con il primo Pagella Editor Informatico), Erikson, 2010 <http://www.erickson.it/Libri/Pagine/Scheda-Libro.aspx?ItemId=39101>.

“L’adorato maestro” accetta di moltiplicarsi e di interpretare insegnanti con diverso carattere e personalità per favorire l’adattamento dei bambini alla situazione successiva. Interpretando il ruolo di Craistaing, antiquato professore di Francese, Monsieur Margerelle si descrive così: *“Sono piccolo, sono vecchio, sono calvo, sono stanco, sono infelice, e tutto questo mi ha reso cattivo ed estremamente suscettibile!”* (Pennac, 1995).

L’interpretazione di Saimon, professore di inglese incapace di dominare la classe, produce questo commento nel protagonista:

*“Non scorderò mai la fine di questa prima lezione. Mister Saimon aveva perso completamente il controllo della situazione. Credo anche che, a furia di correre, saltare, lasciarci cadere sulle sedie saltellare sui piedi, a furia di urlare e ridere come matti, avessimo completamente dimenticato la sua esistenza.”* (Pennac, 1995).

Quando si trasforma in Monsieur Arènes, insegnante di matematica, il maestro assume un tono *“flemmatico tanto quanto era concitato Saimon, con una voce calda tanto quanto era glaciale quella di Craistaing”* (Pennac, 1995).

*“Sì, sì, la situazione era molto eccitante, – osserva il protagonista – certamente, tutti i prof di questo mondo serviti su un piatto d’argento con tanto di istruzioni e pezzi di ricambio....”* (Pennac, 1995).

Meno eccitante è, però, la didattica antiquata del professor Craistaing, basata sul dettato e su un rigido sistema di valutazione degli errori ortografici:

*“Prendete un foglio e scrivete dettato. Estrasse dalla cartella un righello di legno nero e lo depose alla sua destra, silenziosamente; poi prese un vecchio orologio che sistemò alla sua sinistra, e anche questa volta non si udì il minimo rumore; infine un libro, che aprì proprio di fronte a lui e di cui liscìò accuratamente le pagine. Non un fruscio.*

*«Quattro punti per ogni errore di grammatica, due per ogni errore di vocabolario, mezzo punto per gli accenti e la punteggiatura. Tracciate un margine di tre quadretti. Vi ricordo che l’uso della penna rossa è strettamente riservato ai professori»* (Pennac, 1995).

Non c’è traccia di classi capovolte né di innovazioni didattiche: dalla cartella di Craistaing escono solo gli oggetti della vecchia didattica – un righello nero, un vecchio orologio, una penna rossa – che evocano nel lettore l’ossessione valutativa di un clima scolastico tetro e repressivo.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Nel racconto sono spesso presenti **le voci degli studenti**, la loro **caratterizzazione** è quella degli insegnanti. Ecco come viene descritto *“l’amato maestro”*: *“Avrebbe anche potuto rimproverarci il giorno prima, ma la mattina seguente avrebbe avuto la stessa testa di sempre e ogni mattina era una testa buona e allegra, con la sua zazzera amazzonica, e quel sorriso che impediva alle ore di sembrare troppo lunghe.”*

Non manca la **descrizione delle emozioni dell’insegnante**: *“Finalmente Monsieur Margerelle disse, con quella calma febbrile che in lui sostituiva la collera: – prendi le tue cose e vai fuori, Kamo.”*

Pennac spiega anche cosa prova il protagonista di fronte ad un **evento imprevisto** e centrale nel racconto: *“Strana la sensazione che provai in quel momento. La sensazione che stesse per succedere qualcosa di grave, ma di fronte alla quale non era più possibile tirarsi indietro. La sensazione che fossimo stati catturati in una trappola che noi stessi avevamo teso. Un po’ come un gioco che finisce male.”*

## 8. Osservazioni conclusive

L'insegnante – scrittore documenta, nei suoi romanzi, quando racconta “pratiche, artefatti, norme, credenze, atteggiamenti,” (Parigi e Di Stasio, 2015) sentimenti e conflitti del mondo della scuola, e attraverso il comico e l'ironia riesce a descrivere la scuola con “un linguaggio *concreto* e il più possibile *preciso*” evitando quel nemico da abbattere che “è la tendenza degli italiani a usare espressioni *astratte* e *generiche*” (Calvino, 1965).

In questi racconti fluisce la vita reale della scuola. Gli scrittori - insegnanti descrivono forme di solidarietà e di *peer tutoring*, a volte raccontano i problemi specifici posti dalla didattica delle discipline, fanno riflettere sulla difficoltà a motivare gli studenti, riescono a rappresentare il clima scolastico e, in alcuni casi, prefigurano addirittura soluzioni per problemi didattici o relazionali di bambini in difficoltà, come avviene nei quattro romanzi sulla dislessia. Descrivono le strategie efficaci del bravo insegnante e gli errori di quello troppo giovane e permissivo o troppo rigido o provato da un passato doloroso, come ad esempio fa Pennac nella sua galleria di docenti.

Gli scrittori - insegnanti danno un contributo concreto alla scuola per orientarla al meglio, senza bisogno di ricorrere a quella ‘fuffa’ astratta indicata da Giunta (2014): “un'alluvione di parole, schemini, istogrammi, freccine, tutto un variopinto apparato effimero dal quale si fatica a dedurre qualcosa che possa essere speso nella pratica, anche solo un consiglio per migliorare la lezione, l'atmosfera della classe.”

Il rapporto degli insegnanti - scrittori con le pratiche risulta quindi duplice perché i contenuti dei loro romanzi le raccontano e perché le storie da loro prodotte rappresentano le migliori pratiche di scrittura del mondo della scuola<sup>49</sup>.

Si conferma inoltre la presenza di quegli elementi individuati in precedenza: le pratiche d'insegnamento risultano infatti più comprensibili in questi romanzi che nelle scritture documentarie ‘vincolate’ degli insegnanti.

Il contenuto dell'insegnamento, le voci e i caratteri degli studenti, i pensieri e i sentimenti dell'insegnante, le interazioni, l'imprevisto, l'incertezza e il fallimento – presenti nelle scritture letterarie e assenti da quelle documentarie e professionali – concorrono a ricostruire un'immagine autentica della scuola.

Per concludere si può osservare che lo scrittore - insegnante, oltre a documentare svolge anche un ruolo di mentore: a volte riesce a ricucire la scissione tra mondo della teoria e della pratica perché vive concretamente i contenuti dei suoi romanzi. Concettualizza e rappresenta la pratica didattica e l'insegnamento delle discipline, utilizzando contenuti condivisi con i colleghi. Sa individuare le vere domande che nascono dalla scuola, senza rifarsi a quelle istituzionali che mancano di rilevanza per “la distanza nei confronti di quelle problematiche che gli insegnanti percepiscono come considerevoli,” (Mazzoni e Mortari, 2013). Il linguaggio della ricerca, infatti, viene spesso percepito come inaccessibile perché il tecnicismo e l'astrattezza lo allontanano dai docenti.

Lo scrittore - insegnante nasce dal ventre della scuola e parla di ciò che conosce perché ha a lungo ascoltato i colleghi: non ha bisogno di interviste o questionari per descriverne aspirazioni e bisogni, ma contribuisce a sostenere e a irrobustire l'identità degli insegnanti, rivendicando anche per altri quel ruolo di intellettuale che negli anni è andato perduto.

---

<sup>49</sup> Con questa affermazione non si vuole sminuire la produzione di saggi e di articoli, né della documentazione presente sui blog di alcuni insegnanti (cfr. nota 1, 3 e 4).

## Riferimenti bibliografici

- Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading, and learning with adolescents*. Heinemann Educational Books, 316 Hanover St., Portsmouth, NH 03801.
- Atwell N. (2002), *The reading zone. How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*, Scholastics, New York.
- Batini, F. e Giusti S., (a cura di, 2009), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Liguori, Napoli.
- de Beaugrande R. A. e Dressler W.U., (1984), *Introduzione alla linguistica del testo*, Il Mulino, Bologna.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta*. La Nuova Italia, Firenze.
- Bigiaretti M. L. (2006), *La scuola Anti Trantran. Imparare divertendosi. Una maestra racconta*, Nuove Edizioni Romane, Roma.
- Biffi E. (2014), *Le scritture professionali del lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Bordiglioni S., (2005), *Un problema è un bel problema*, Einaudi, Torino.
- Bordiglioni S., (2001). *Scuola foresta*, Torino, Einaudi.
- Boscolo, P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 97-121.
- Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (Vol. 222). Feltrinelli Editore Milano.
- Bruner J.L., (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J.L., (1995), *La mente a più dimensioni*, Laterza Roma – Bari.
- Bruner J.L., (2002), *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, Laterza Roma – Bari.
- Calvino I., (1965) “L’italiano, una lingua tra le altre”, in I.Calvino, (1980) *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Einaudi, Torino.
- Calvino I., “L’antilingua” (1965) in in I.Calvino, (1980) *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Einaudi, Torino.
- Califano F., (1998), *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell’opera di Gianni Rodari*, Einaudi, Torino.
- Cardoni P., (2008), *Insegnanti di carta. Professori e scuola nella letteratura*, Edizioni conoscenza, Roma.
- Chiantera A. (2000) “Modi e funzioni dello scrivere in educazione”, in A. Canevaro, A.Chiantera, E. Cocever e P. Peticari (2000), *Scrivere di educazione*, Carocci, Roma.
- Chuy, M., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2012). 11 Development of Ideational Writing Through Knowledge Building. *Writing: A mosaic of new perspectives*, 175.

Collins, J. L. (1995). Basic writing and the process paradigm. *Journal of Basic Writing*, 3-18. Alla pagina <https://wac.colostate.edu/jbw/v14n2/v14n2.pdf>.

Cometa M. (2017), *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Cooper J.F. (1991), "Telling Our Own Stories: The Reading and Writing of Journals or Diaries", in C. Witherell, N. Noddings, *Stories Lives Tell*, Teachers College Press – Columbia University, New York.

Cortiana, P. (2017). Promuovere la scrittura attraverso le nuove tecnologie. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(1), 153-164.

Da Ros E. (2016), *Odio la matematica!* Parapiglia, Roma.

(a cura di), Demetrio D. (2007), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano.

Dawn Martelli C., Reading and Writing Workshop: Implementing Nancie Atwell's modell in an Eighth – grade classroom, *The Florida Reading Journal*. Vol. 51, No. 2, Spring,2016.

<http://flreads.org/wp-content/uploads/2016/06/FRJ-Spring-2016-Final.pdf>.

Demetrio D. (1995), *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.

De Federicis (L. 2002), *Il romanzo della scuola*, in "Belfagor", LVII ,2, 31 marzo, p. 227.

Di Fraia, G. (2007). Il fenomeno blog. *Blog-grafie: identità narrative in rete*, Milano: Guerrini e Associati19-35.

Fine A., (2000), *Come scrivere da cani*, Milano, Rizzoli.

Frescura L. e Tomatis M. (2014), *Ti voglio tanto bene*, Piemme, Milano.

Giunta C., *La lingua disonesta: come scrivono al ministero dell'istruzione*, *Internazionale*, 23 dicembre 2014, <http://www.internazionale.it/opinione/claudio-giunta/2014/12/23/la-lingua-disonesta-come-scrivono-al-ministero-dell-istruzione>, (visto il 14 luglio 2016).

(a cura di), Giusti S. e Batini F. (2013), *Imparare dalla lettura*, Loescher, Torino, 2013.

Lo Duca M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.

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

Laneve C., (2009), *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erikson, Trento.

Laneve, C. (2014). Le due ali della scrittura. *Quaderni di didattica della scrittura*, 11(1-2), 7-18.

Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational psychologist*, 45(3), 167-184.

Mancini, I., & Ligorio, B. M. (2007). *Progettare scuola con i blog: riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo* (Vol. 23). FrancoAngeli, Milano.

- Maragliano, R. (2014). Scrittura volatile. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 38-52.
- Mazzoni, V., & Mortari, L. (2015), *La banalità della ricerca educativa. Le attese delle educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia*, "Italian Journal of Educational Research", n.14, 175-190.
- Morani R. M., Longo F., Parigi L., *Scrivere altrimenti: percorsi di ricerca intorno alla scrittura degli insegnanti. Rappresentazioni della dislessia tra formazione e letteratura*. In via di pubblicazione.
- Morani R. M. (2011), *Raccontare percorsi didattici con la documentazione generativa* in Atti del Seminario regionale Sui banchi dell'Intercultura Roma 30 maggio, IPSIA "A. Magarotto", Roma, p.23-27.
- Morani R. M. (2003), *La ricerca del ridere in Domenica Luciani e Anne Fine. Comico e tragico andata e ritorno*, "Il Pepe Verde", n.18.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari, L., (2007), "Narrare l'esperienza di ricerca", in (a cura di), D. Demetrio, (2007), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano.
- Murray D.M., (2004), *A writer teaches Writing*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Olson, D. R. (Ed.). (1974). *Media and symbols: The forms of expression, communication, and education* (Vol. 73). National Society for the Study of Education.
- Parigi, L., & Di Stasio, M. (2015). Saperi buoni e utili: il punto di vista degli insegnanti in formazione. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 232-242.
- Pennac D. (2012), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Pennac D. (2000), *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano.
- Pennac D. (1995), *Io e Kamo*, Edizioni E. Elle, Trieste.
- Pennac D. (2002), *Kamo. L'idea del secolo*, Einaudi, Torino.
- Petrosino A. (2013), *Ciao, io mi chiamo Antonio*, Ed. Sonda, Casale Monferrato.
- Pontecorvo, C., & Morani, R. M. (1996). Looking for stylistic features in children composing stories: Products and processes. in C. Pontecorvo, M.Orsolini, B.Burge e L.Resnick (eds.), *Children's early text construction*, Lawrence Erlbaum Associates, N.J., 1996, pp.229-258.
- Rodari G. (1962), *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino.
- Rodari G. (1972), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- Rodari G. (1964), *Il libro degli errori*, Einaudi, Torino.
- Roncaglia, G. (2008). Scritture digitali. *Lettera internazionale* 98, pp. 48-51 Alla pagina <http://dSPACE.unitus.it/bitstream/2067/793/1/scritture%2520digitali.pdf>.
- Ruozzi, C. (2014), *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo novecento*, Loescher, Torino.

- Schiavone, N. (2014). Apprendere a documentare nella scuola della post-autonomia. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1), 183-190.
- Simone R., (2001), "Tre paradigmi di scrittura". In (a cura di) S. Covino, *La scrittura professionale. Ricerca, prassi, insegnamento*, Olschki Editore, Perugia.
- Sposetti, P. (2011). Quante e quali scritture professionali in educazione. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 261.
- Strada A. (2015), *Allora non scrivo più*, Piemme, Milano.
- Smorti A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Giunti, Firenze.
- Tacconi, G. (2014). Costruire conoscenza attraverso la narrazione La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(3), 125-132.
- Tacconi, G. (2010). Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori. *Rassegna CNOS*, 2, 167-183.
- Tacconi, G. (2008). Strategie di contrasto del "Vietato diventare!" *Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola, Rassegna CNOS* 2.
- Vygotskij L. S. (1933), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma,1973.

## Maestre senior e junior. Narrazioni sulle identità professionali nell'incontro di tirocinio

Giusi Po, Patrizia Garista<sup>50</sup>

### Abstract

Il presente contributo riprende il tema delle pedagogie narrate come differenti forme di comunicazione (narrazioni orali, scritture, immagini, cinema, teatro, arte e fotografia) a partire dalle quali l'agire educativo viene raccontato e attraverso cui l'educazione si propone di cambiare la società e promuovere giustizia sociale, *empowerment* delle persone e delle comunità. Partendo dall'autobiografia della domanda di ricerca per impostare un disegno di ricerca qualitativa, come stimolo metodologico della Miller, si approfondisce il tema dell'identità professionale e del suo sviluppo nel contesto della scuola primaria, caratterizzata dalla presenza femminile. L'*input* metodologico e l'importanza delle biografie nella ricerca qualitativa per la prospettiva post-strutturalista, precede il *framework* sul ruolo e la professionalizzazione del docente, così come si è evoluto negli ultimi due secoli. Entrambi i riferimenti, metodologico e storico, sono connessi dalla riflessione sull'importanza delle storie in pedagogia, sul ruolo delle donne nella costruzione e trasmissione delle conoscenze e su come le narrazioni sociali e culturali possono influenzare le scelte e lo sviluppo professionale in questo settore. Una "micro" ricerca (Demetrio, 1999), a partire da un campione *snow ball*, che incrocia i racconti di alcune maestre *senior* con le maestre *junior* sulla loro esperienza come maestre e donne, restituisce la voce di alcune docenti rispetto ai temi introdotti e apre spunti di discussione ed elaborazione per ulteriori ricerche.

### 1. Micro-pedagogie narrate in due generazioni di Maestre: la passione come imprevisto e come scelta

Le forme dell'educare nella scuola possono essere oggetto di ricerca in differenti tipologie di narrazioni. Le pedagogie narrate iscrivono nel paradigma narratologico le diverse forme comunicative ed espressive a partire dalle quali l'educazione si è raccontata e attraverso le quali si è proposta di agire su un contesto storico e sociale (Covato, 2006). Le pedagogie narrate e visuali rappresentano e descrivono eventi caratteristici dei processi di apprendimento come le metamorfosi, le trasformazioni, le resistenze e di conseguenza si prestano a riportare anche i tratti identificativi e stereotipati di una professione discussa e studiata in relazione all'identità di genere, soprattutto negli ultimi decenni (Covato, 2006; Seveso, 2007). Approfondire testi narrativi, estranei alla manualistica di storia della pedagogia, ma in ugual modo capaci di restituire narrazioni intrise di norme pedagogiche, modelli educativi, stili di insegnamento, può diventare un esercizio di lettura e immaginazione del futuro, soprattutto dove stereotipi storico-culturali incasellano un certo modo di costruire in formazione la propria identità professionale. Allo stesso tempo dare voce e occasioni per scrivere su di sé, significa creare spazi di costruzione di nuovi significati sulla formazione dei docenti della Scuola. L'identità professionale delle Maestre/Maestri si costruisce mediante le grandi narrazioni di questa professione che le varie fonti ci restituiscono, e

---

<sup>50</sup> Giusi Po è insegnante di lingua Italiana al CPIA Como, supervisore di tirocinio a scienze della formazione primaria all'Università degli Studi di Milano Bicocca; Patrizia Garista è ricercatore, area didattica, formazione e miglioramento, INDIRE, professore a contratto di "Storia della scuola e delle istituzioni educative" Italian University Line. Il presente contributo è stato sviluppato congiuntamente dalle autrici: Giusi Po ha scritto l'abstract italiano, nel paragrafo 2 § 2.1; 2.2; 2.3; 2.4.2; Patrizia Garista ha scritto § abstract in inglese, 1, nel paragrafo 2 § introduzione, 2.4.1, 3. Le due autrici hanno scritto § 2.4.3.

contemporaneamente, passa e si proietta verso il futuro, come spiega Batini (2011, p. 73), attraverso altre narrazioni “perché è il nostro stesso racconto che ci definisce e ci ricostruisce; non raccontiamo solo agli altri, ma raccontiamo, continuamente, anche a noi stessi”. La ricerca che si illustrerà di seguito riguarda la costruzione dell’identità professionale delle Maestre in formazione e in servizio<sup>51</sup>. Essa risente, ma si arricchisce allo stesso tempo, dei limiti e dei vincoli che le biografie dei ricercatori hanno direttamente e indirettamente imposto alle scelte metodologiche. Tuttavia nell’ottica di riportare un quadro contestualizzato a una specifica realtà ma aperto a un confronto con la storia e la contemporaneità di questa professione, riteniamo sia fruttuoso presentare tale lavoro, che rintraccia spunti di riflessione pedagogica attuali in relazione alle biografie dei ricercatori (Miller, 1995) e degli educatori e alla loro influenza sull’innovazione didattica (Goussot, 2014).

### 1.1. Obiettivi

L’obiettivo dello studio è stato esplorare le rappresentazioni identitarie delle maestre *junior* in formazione nel loro rapporto formativo intergenerazionale con le maestre *senior* e le loro raffigurazioni.

### 1.2. Target

La ricerca ha coinvolto insegnanti *senior* (s’intende insegnante a tempo indeterminato da almeno venti anni) e *junior* (s’intende studentessa, ma con esperienze sporadiche d’insegnamento), che hanno risposto su base volontaria alla richiesta di raccontare la propria esperienza di Maestre e donne. Le maestre *senior* coinvolte hanno un rapporto di amicizia e professionalità con una delle due autrici, in quanto insegnanti di scuola primaria e supervisor di tirocinio. Era importante individuare insegnanti che svolgessero anche il ruolo di supervisore di tirocinio, ambito nel quale si realizza e si esplicita una relazione intergenerazionale che contribuisce ad una continua contaminazione e narrazione d’esperienze e di formazione/metamorfosi *in progress* di entrambe le soggettività coinvolte. I limiti di tempo hanno permesso di raccogliere e analizzare i dati di 3 insegnanti senior (1. 62 anni, laureata in pedagogia, docente di ruolo da 40 anni, coniugata con due figlie adulte; 2. 57 anni diplomata all’Istituto Magistrale, docente di ruolo da 30 anni, coniugata con due figli adulti; 3. 39 anni, laureata in psicologia, docente di ruolo da 15 anni, psicoterapeuta, nubile); e 6 studentesse del corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, tra i 22 e 30 anni, tutte residenti nella provincia di Como, qualcuna con una prima laurea, (4 studentesse hanno tra i 22 e i 26 anni; 2 tra i 27 e i 30 anni; solo una ha già una precedente laurea in Scienze dell’educazione; solo una, trentenne, è coniugata, con un bambino; le altre studentesse vivono tutte in famiglia; tutte sono residenti tra le province di Milano e Como; tutte le studentesse sono al 3<sup>a</sup> anno di tirocinio, ma al 4<sup>a</sup> di facoltà (il primo anno non prevede ore di tirocinio).

### 1.3. Metodi

Il disegno di ricerca ha mixato più metodi. Inizialmente la storicizzazione della domanda di ricerca, riprendendo il famoso testo di Jane Miller del 1995, ha costituito l’*input* metodologico. La parte di

---

<sup>51</sup> Solo circa il 5% degli iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Milano Bicocca è di sesso maschile e non ha aderito alla ricerca.

ricerca relativa alle fonti tipiche e atipiche delle pedagogie narrate è stata condotta attraverso una *desk research*. Per la parte di ricerca sul campo con le Maestre *senior* e *junior* sono state poste delle domande guida con lo scopo di aprire piste narrative comuni:

- C'è stato qualcosa nella tua educazione, in senso lato, in famiglia e/o a scuola, oppure qualche evento che ti ha spinto verso la professione di maestra?
- Come hai vissuto/vivi/immagini questo ruolo in relazione alle richieste sociali?

I soggetti coinvolti hanno steso un testo in forma narrativa-argomentativa con un intento autobiografico (Demetrio, 1999), inviato come allegato in risposta ad una e-mail con la quale le domande venivano poste.

Infine, nell'ultima fase, attraverso le risposte inviate via posta elettronica, le narrazioni sono state analizzate seguendo l'approccio della *framework analysis*.

#### 2.4.1 Storicizzare la domanda di ricerca

Seduta alla cattedra, testa china, sono intenta a decifrare il lungo elenco dei complicatissimi nomi dei miei giovani studenti senegalesi quando sento:

“Ciao Maman, ciao, maman, come stai?”

Alzo lo sguardo e lo vedo: capelli acconciati a rasta, occhi marroni scuri da cerbiatto e un tenerissimo sorriso bianco smagliante su un viso color caffelatte: è Sefar Abdullah, vent'anni, senegalese, mai scolarizzato nel suo paese, analfabeta in Italia, e mi chiama maman.

Abdullah continuerà a salutarmi con quell'appellativo tutto l'anno.

L'incipit della Maestra/Maman presenta una delle tante forme narrative che raccontano un evento, uno stereotipo o una modalità attraverso cui l'educazione prende forma nei luoghi istituzionali. Ma, allo stesso tempo, rappresenta un input attraverso cui si può generare una domanda di ricerca e apprendimento, un pensiero e, infine, una “metamorfose” della formazione. La maestra “Maman” accende la scintilla autobiografica di una delle autrici di questo contributo, maestra in un CPIA, che si è generata all'interno di un insegnamento sulla storia del pensiero pedagogico nella scuola e nelle istituzioni educative in un percorso di Master “Educazione e formazione: pedagogia 2.0”, a cura della seconda autrice. All'interno del corso di Master si sono strutturate le coordinate spazio-temporali di una micro-ricerca, a partire da una riflessione trasversale sulle pedagogie narrate. Nel presentare tali coordinate e le narrazioni raccolte, introduciamo un elemento, definito cruciale negli approcci post strutturalisti alla ricerca qualitativa, che si muove attraversando il tema dell'identità professionale e dell'identità di genere in rapporto alla costruzione delle conoscenze, alla loro trasmissione e alla riflessione su come ciò avvenga all'interno di un paradigma narratologico. L'elemento di cui parliamo è “l'autobiografia della domanda di ricerca”, introdotto dalla Miller (1995), enfatizzato poi dagli studi post strutturalisti nelle metodologie di ricerca e ripreso proprio in un recente testo sull'uso di specifiche narrazioni come il disegno, in indagini focalizzate sull'identità professionale del docente (Theron et al., 2011).

Secondo la Burke “l'autobiografia della domanda di ricerca” rimanda alla possibilità di iniziare l'argomentazione di un tema partendo dal proprio interesse rispetto a quell'argomento, la questione su cui ci si accinge a fare domande, a pianificare azioni, ad esplorare con varie

metodologie. Partendo da una storia (biografica) iniziale, rappresentata qui dalla vicenda della maestra "Maman", se pur breve, bisognerebbe muoversi mappando il significato attribuito a quella specifica domanda/interesse per approdare ai significati più ampi, di attenzione che il pubblico più vasto (Istituti, la letteratura, la realtà indagata) rivolge allo stesso tema, così come sviluppato nella desk research. È un modo di storicizzare la domanda di ricerca, afferma Penny Burke (2005), riconducendo la propria storia personale e professionale alla storia dell'educazione all'interno di contesti più ampi del proprio circoscritto campo d'indagine. La "teoria" diventa allora "le teorie": storicizzata per approcciare domande/bisogni/problemi specifici. In questa prospettiva tutti siamo in grado di teorizzare, tutti siamo teorici e quindi capaci di elaborare una auto-teoria (Miller, 1995; Kauffmann, 2005).

## 2. *La desk research sulle fonti tipiche e atipiche delle pedagogie narrate*

In seguito alla scintilla autobiografica della Maestra/Maman, si è avviato il processo di *desk research*, volto ad descrivere il *framework* storico-pedagogico sul tema: Maestra/identità di genere. Se la prospettiva storica ha permesso d'indagare i contesti esistenziali, sociali, economici, politici, filosofici, religiosi che hanno determinato i discorsi sulle Maestre/Maestri, la dimensione letteraria ha supportato il bisogno di comprendere come il linguaggio sia stato, per certi versi, un dispositivo che ha contribuito alla costruzione degli stereotipi che ancora oggi governano alcuni ambiti di questa professione. Le pedagogie narrate, nelle loro diverse forme, si presentano dunque come una fonte di indagine storica "atipica" in riferimento alla struttura narrativa intrinseca dell'esperienza umana (Covato, 2006). Accanto alle rappresentazioni ufficiali del discorso educativo, come afferma Covato,

"scorre un fiume parallelo di racconti sulle forme dell'educazione e, allo stesso tempo, di narrazioni intrise di norme pedagogiche che descrivono i molti significati e le innumerevoli fatiche del formarsi dei destini individuali. Si tratta di testimonianze relative all'avventura del tessere un'identità dicibile innanzitutto a se stessi nel corso di quel complesso, e per molti versi misterioso accedere dall'infanzia all'età adulta, che si può definire come passaggio dalla nascita biologica a quella simbolica". (2006, p. 12)

La scelta dell'approccio metodologico delle pedagogie narrate, necessita di molte cautele e pudori, con la consapevolezza del rischio di chiedere di raccontarsi, di rispettare la volontà di non farlo, comprendendo che, come afferma ancora Covato,

"il rapporto fra indagine storica e narrazione rappresenta uno degli snodi concettuali più significativi e discussi dell'attuale dibattito. Esso chiama in causa questioni di grande rilevanza interpretativa ed epistemologica quali ad esempio: l'idea di passato e la molteplicità delle sue memorie, la definizione stessa di fonte storica e il problema metodologico della sua veridicità, il legame fra racconto e realtà e, infine fra retorica e prova" (p.13).

Studiosi di storia della pedagogia come Carmela Covato, Simonetta Ulivieri, Carmen Betti e Gabriella Seveso, per citarne alcune, hanno ben illustrato nei loro testi l'intreccio delle diverse narrazioni e delle diverse tipologie di fonti che sono in grado di rimandarci come l'educazione abbia preso una forma nella realtà e nella definizione della figura del Maestro/Maestra. Molti sono gli spunti di riflessione, tuttavia, nel presente articolo, puntualizzeremo l'attenzione su un ambito specificamente pedagogico: quello della storia della figura docente e la sua associazione con una figura della cura: la madre. Le narrazioni ci dicono ad esempio come la necessità di differenziare i modelli formativi in base al genere maschile e femminile sia stata una costante della storia dei rapporti educativi, che a partire dall'Ottocento si focalizzeranno, in modo contraddittorio, sul ruolo

femminile e la professione docente. L'Ottocento potrebbe essere definito il secolo della scoperta della madre e della funzione della donna come madre, diventa questo un tema ricorrente nella letteratura, nella pedagogia, nelle opere filosofiche nonché in ambito religioso. "L'apertura dell'indagine storico-educativa alla dimensione relativa all'identità di genere consente di superare una visione della soggettività arbitrariamente neutra e, come tale, surrettiziamente universale nella riflessione pedagogica" (Covato 2017, p. 14).

La letteratura nell'Ottocento presenta maestre deboli, ammalate, sofferenti, ne è un esempio il numeroso corpo insegnante immaginato da De Amicis nel libro Cuore. Nel libro Cuore solo la maestra dalla penna rossa si affranca da questa immagine di dolore e sofferenza propria delle maestre dell'epoca. La storia ufficiale ci narra prevalentemente di una donna-maestra che si adatta e accondiscende al sistema di regole che la società e il potere politico le impongono volente o nolente.

La letteratura sulla scuola quindi conferma in modo inesorabile un destino personale delle donne già scritto nei costumi di un'epoca, in una classe sociale, in un paradigma esistenziale in cui tutto è già determinato, come risulta dai carteggi, rigorosamente clandestini, lasciati da Paolina Leopardi, indirizzati uno alle sorelle Marianna e Nina Brighenti e l'altro all'amica Vittoria Lazzari, dove è possibile individuare, tra le trame della vita familiare dei Leopardi, relazioni pedagogiche educative emblematiche di modelli formativi dominanti in un determinato contesto storico e culturale, la seconda metà dell'Ottocento. La storia delle pratiche educative e scolastiche nell'ambito della cultura occidentale è contrassegnata spesso dall'allontanamento delle donne dalla lettura e dalla scrittura e dalla prescrizione di dedicarsi ai lavori donneschi, le donne, afferma Carmela Covato (2017), sono state educate a "non istruirsi".

A partire del primo Novecento, invece, è stata la scrittura letteraria, in particolare nella sua declinazione autobiografica, principalmente come forma di auto-rappresentazione sottratta ai paradigmi dominanti, soprattutto quelli maschili, a rappresentare uno dei luoghi più significativi di conquista di un diritto di parola su di sé e la propria storia (Montessori, 1912). Il testo tratto da "Una donna", scritto da Sibilla Aleramo fra il 1902 e il 1906, è parzialmente autobiografico e mette in luce una varietà di problematiche: relazioni familiari, sociali, amicali dominate dalla volontà del marito, la consapevolezza di non ridurre il femminile al materno, la conquista di una propria indipendenza economica attraverso il lavoro, la scelta dolorosa della ribellione. Una situazione che è stata poi appesantita dalle due guerre, per cui le donne, prima docenti solo nelle scuole dell'infanzia e negli istituti femminili, sono state chiamate a sostituire i colleghi maschi.

Il tema dell'identità professionale e la riflessione sulle implicazioni che assume in rapporto all'identità di genere è un tema di ricerca recente. Come afferma Carmen Betti (2016),

"la consapevolezza scientifica di fare ricerca su questi temi è una sensibilità accademica degli ultimi decenni. Secondo la studiosa la ricerca storiografica si è impegnata soprattutto sui temi della storia della scuola, sullo status sociale del docente e quindi anche della donna e della Maestra, sulle politiche e le pratiche formative rivolte al personale docente. Il tema della costruzione di un'identità professionale trova una via di interesse negli studi storiografici "a partire dal secondo dopoguerra in ambito educativo laico, mutamento che troverà nuovo impulso dopo gli anni Sessanta e la contestazione studentesca, anche per effetto della famosa Lettera don-milaniana che, mentre lanciava il suo fermo *J'accuse* contro i docenti-burocrati, richiamava per ciò stesso l'attenzione sulla categoria" (Betti, 2016, p. 82).

Da un interesse verso la professione attraverso articoli di taglio storico-sociale, si è via via delineata una pista di ricerca sulle specificità di questa categoria professionale, cercando di mettere in luce le dimensioni pedagogiche della costruzione dell'identità professionale. Sempre

riprendendo Carmen Betti, negli anni Settanta, in particolare intorno al 1974 (anno di approvazione dei decreti delegati) si registra la comparsa di diversi saggi, si attivano le lotte sindacali per una gestione democratica della scuola e si rilanciano gli studi sui maestri e le maestre (Betti, 2016; Ulivieri, 1977).

L'approccio multidisciplinare e interdisciplinare allo studio dei significati socioculturali della sessualità e dell'identità di genere nell'ambito delle scienze storico-sociali, i *women's studies*, hanno rappresentato nel secondo Novecento, un'altra testimonianza qualificata della capacità femminile di esprimere un pensiero nuovo sulla società e sulla storia.

Il racconto della Maestra/Maman appartiene a una Maestra Senior, che ha in parte vissuto le trasformazioni che hanno riguardato la scuola negli anni Settanta. Nel periodo di una nuova trasformazione, quella della legge sulla Buona Scuola, dell'obbligatorietà dell'aggiornamento professionale, ci siamo chieste: quanto e come le narrazioni delle maestre di oggi, *senior e junior*, confermano o si allontanano da queste pedagogie narrate? Quali pedagogie sarebbero in grado di narrarci o di scrivere se ne avessero la possibilità?

### 3. *I risultati della framework analysis sulle micro-pedagogie junior e senior*

Le insegnanti *senior*, descrivono generazioni diverse tra loro (60/50/40anni); le loro biografie sono rappresentative di tre diversi percorsi formativi (formazione pedagogica, professionale, psicologica); il loro status sociale rimanda all'esperienza di maestre-madri, ma anche di maestre non coniugate, non madri. Le studentesse, maestre *junior*, appartengono ad una stessa generazione; le loro biografie raccontano il medesimo percorso formativo (Corso di Laurea); il loro status sociale le descrive come giovani donne, non coniugate e non madri. La casuale presenza di una maestra *junior* madre ha consentito d'indagare un suo specifico sguardo di maestra e madre. La tipologia delle maestre *senior* presentata risponde ad un'idea "tradizionale" di maestra/donna e di formazione, mentre le maestre *junior* propongono un nuovo concetto di formazione, di donne e di maestre.

I dati della ricerca sul campo sono stati analizzati seguendo l'approccio della *framework analysis*. Essa si sviluppa da scopi stabiliti in anticipo, seguendo "un processo di analisi e categorizzazione in 5 passi" (Pope; Ziebland; Mays, 2000): familiarizzazione con i dati; identificazione di *framework* tematici; indicizzazione; categorizzazione; mappatura e interpretazione (Ritchie & Spencer, 1994; Pope, Ziebland & Mays, 2000; NHS – Lacey & Luff, 2009). Il confronto tra i testi elaborati ed inviati via e-mail dalle Maestre ha permesso di individuare i seguenti nuclei tematici.

#### *L'innovazione*

Il tema dell'innovazione emerge soprattutto nei racconti delle Maestre *junior* che la presentano come una "risorsa" ma soprattutto come qualcosa che le contraddistingue rispetto alle colleghe *senior*, per le quali, al contrario, innovare, o cambiare, è vissuto come una fatica, qualcosa a cui resistere. I temi dell'innovazione sono di fatto assenti dai racconti delle maestre *senior*.

Le innovazioni didattiche penso che abbiano modificato il ruolo delle nuove generazioni di maestre che non devono più essere enciclopedie umane ma formatori di competenze nei bambini, avvalendosi di diversi strumenti e metodologie. (junior 2)

Il paradigma costruttivista ha modificato enormemente il ruolo delle maestre: l'insegnante osserva, coordina, gestisce, "dà l'input", presiede i processi di apprendimento, valuta prima, mentre e alla fine, documenta. [...] Il "senso". Attività

tradizionali che hanno “senso” valgono più di qualsiasi innovazione didattica “proposta tanto per”. (junior 4)

Le nuove maestre stanno crescendo insieme alla scuola [...] con i mezzi e mediatori (i mezzi tecnologici, ma anche il corpo e l'arte in generale). (junior 5)

Resistenza nei confronti del nuovo, al fare “qualcosa di diverso da ciò che si è sempre fatto”; resistenza alla tecnologia, perché “non abbiamo nemmeno una buona connessione”; resistenza alla modifica delle relazioni, in primis il cambio della disposizione dei banchi, perché “spostandoli fanno troppo rumore”. (junior 6)

### *L'apprendimento intergenerazionale*

L'incontro di tirocinio è quasi sempre un incontro intergenerazionale. Se pur con tonalità diverse, sia le maestre *junior* sia le *senior* richiamano il rapporto con le loro maestre modello, in entrambi i casi come un modello da rielaborare e superare. Il tema risulta molto interessante soprattutto alla luce dei recenti studi sull'apprendimento intergenerazionale per *l'active aging* e per combattere la dispersione, ma anche per recenti modelli di formazione sulla didattica innovativa che invertono i ruoli di formazione, per cui studenti non ancora maggiorenni diventano formatori di docenti *senior* che vogliono conoscere il modello didattico della loro scuola.

Temo che il confronto generazionale non stia ancora funzionando in modo virtuoso e quindi credo che le innovazioni, digitali e non, trovino ancora pochissimo spazio, non solo in aula, ma ancor prima nelle sedi di programmazioni e collegi (junior 1)

I “racconti di scuola”, i compiti da correggere, il registro e le emozioni legate al mondo scolastico hanno da sempre caratterizzato la mia quotidianità. Quando ho iniziato questo percorso universitario il mio “vissuto di scuola” non era legato solo alla “me studentessa” ma anche alla “me figlia/sorella di insegnanti” (junior 4)

Ho avuto l'opportunità di osservare in azione stili di insegnamento molto differenti (senior 2)

A seguito anche dell'imprinting avuto dalla mia maestra – jche ricordo ben poco materna ed empatica – ho sempre pensato alla figura dell'insegnante come a una professione che ha a che fare, anche, con la dimensione del potere, soprattutto negli aspetti di disuguaglianza e non pariteticità che caratterizzano il legame adulto/bambino ovvero insegnante/alunno e le gerarchie docenti/Dirigente. [...] Il bisogno un po' “idealizzato” di diventare una maestra un po' “irriverente” è stato condizionato dall'esperienza subita e avuta con la mia maestra delle scuole elementari, nella quale – anche a distanza di anni – ho faticato invece a ritrovare sia aspetti di *maternage* e *paternage*, utili a fortificare il mio sé in costruzione, che l'immagine di “donna professionista” a cui avrei voluto ispirarmi (senior 3)

### *L'insegnante ricercatore*

Le narrazioni delle *senior* e delle *junior* associano la professione docente al lavoro di cura e *maternage*, ma anche all'idea di una professione basata sulle conoscenze e sulla capacità di leggere e interpretare i bisogni educativi reali come un vero e proprio ricercatore.

Montessori è stata un esempio di avanguardia: di formazione medico diventata successivamente educatore, credo abbia lasciato in molti di noi l'idea di una professione che non derivi solo dall'essere, per genere, più sensibili o materne verso i bambini ma una professione o meglio missione che deriva dalla conoscenza (in campo

scientifico), dall'esperienza, che parte dai bisogni dei bambini, dai loro livelli di apprendimento e che deve sintonizzarsi con i loro tempi piuttosto che con i tempi e i bisogni dei genitori/dirigenti. (junior 2)

Io, donna e maestra, mi sento a volte a disagio: non mi piacciono i bambini e le bambine. Alcuni/e li/le trovo estremamente anticipatici/antipatiche. Non ho istinti materni, non li ho mai avuti e mai li avrò. Non dico parole come "tenero", "carina", "bellino". Io, donna e maestra, mi sento a volte più un uomo e uno scienziato: penso che regole e rispetto siano imprescindibili; mi piace contare gli errori in un testo, dividerli per tipologia e fare dei grafici; se qualcuno mi dice che nella sua classe c'è un bambino con sindrome di Asperger, vorrei essere lì per osservarlo e studiarlo. Io, donna e maestra, ringrazio di non essere un uomo e maestro: gli uomini maestri non sono considerati sexy e io voglio essere sexy nella mia vita. In più non sono considerati "cool" dagli amici maschi perché fanno "un lavoro da femmine", perché "non guadagnano abbastanza", perché "lavorano poco rispetto ai maschioni ingegneri". Insomma, io, donna e maestra, sono fortunata: abbastanza povera, ma sexy e rispettata. (junior 4)

Ho studiato, certa che l'insegnante debba essere un intellettuale ed un ricercatore. [...] Con l'esperienza ho poi capito che l'insegnante deve essere anche un professionista riflessivo (deve riflettere sulle sue azioni ma non solo) ed autonomo, che non si accontenta di seguire le indicazioni dei dirigenti, dei programmi, delle routine ormai consolidate. (senior 1)

### *La scelta professionale*

Il tema della scelta della professione caratterizza tutti gli *incipit* di queste narrazioni, si pone come prerequisito per parlare di sé e della propria identità professionale. A volte si è scelto perché influenzati dai condizionamenti socio-culturali, a volte attratti dalla sicurezza del posto di lavoro, altre volte ancora perché fortemente motivate a fare la Maestra. Ciò che appare significativo in queste scelte è la comparsa della passione, come imprevisto, scoperta e scelta successiva soprattutto nei racconti delle maestre senior; come scelta consapevole e meditata nei racconti delle maestre *junior*.

Sbagliare università. È stato decisivo per confermare in me questo desiderio. (junior 3)

Il momento della maternità ha rappresentato per me una svolta sia in ambito personale ed emozionale che in ambito professionale: nulla sembrava aver più senso se non poteva comprendere mio figlio e, più in generale, il mondo dell'infanzia (junior 6).

Fare l'insegnante non è stata, all'inizio, alla fine della terza media, una mia scelta nel pieno senso del termine [...] fui dissuasa dal frequentare il liceo e i meccanismi che orientarono la mia scelta rientravano tutti negli stereotipi che accompagnavano, e in gran parte accompagnano ancora oggi la professione docente, soprattutto delle maestre della scuola elementare: è più indicato per le donne lavorare nel settore formativo che in quello tecnico professionale, l'insegnamento è un lavoro di cura, come essere madre, quindi un prolungamento del ruolo materno, si possono mettere in campo tutte quelle doti femminili che appunto ripetono lo stereotipo della mamma angelo del focolare, la pazienza, i buoni sentimenti, la sensibilità [...] Il mio cammino avrebbe potuto essere come il loro e invece, strada facendo, è nata la passione ... (senior 1)

Ammetto che inizialmente non avevo particolare interesse per l'insegnamento, ma lo consideravo solo un lavoro che mi permetteva di vivere in autonomia. Invece ho scoperto che potevo esprimere le mie inclinazioni attraverso le mie scelte nel lavoro e ho proseguito la mia vita professionale fino ad oggi alimentando i miei interessi e approfondendo le tematiche in un'ottica di trasformazione e uso come risorsa didattica (senior 2)

La scelta di quella professione sembrerebbe dunque poter costituire una sorta di "autoriparazione" o "forza resiliente" che spinge la persona a "dare in dono" ad altri, proprio quella componente o aspetto che è stato più desiderato, ricercato e meno vissuto, rappresentando dunque quasi una "autocura" per quella "ferita" sperimentata. [...] La professione della maestra – seppur non del tutto consapevolmente da me scelta – mi ha consentito di "riconoscere" dove e quando, il mio lato femminile e maschile si intersecavano, senza giudizio ma in armonia, come aspetti caratteristici di uno "stile tutto mio", che può contemplare il potere, la libertà, il rispetto dell'altrui valore, l'accudimento e l'empatia, senza connotazioni di genere che potrebbero limitare l'espressione. (senior 3)

## 2. Discussione e Conclusioni

Le micro-pedagogie narrate delle Maestre ci hanno restituito uno spaccato sulla formazione della loro identità professionale, se pur limitato alle pedagogie narrate al femminile (quanto sarebbe interessante leggere i racconti dei Maestri senior e junior e delle loro rappresentazioni!). Sicuramente uno dei nodi che appare di notevole interesse è la risorsa dell'apprendimento intergenerazionale, tanto più in questo momento di transizione che la scuola sta attraversando. Il valore, ma anche i vincoli che i modelli formativi sono in grado di trasmettere risulta una credenza condivisa da entrambe le generazioni, così come l'idea del docente competente ed aggiornato. I temi della scelta professionale e del rapporto con l'innovazione, in particolare quella tecnologica, risultano invece come dei temi in grado di definire l'appartenenza generazionale. Si può sostenere che il contesto storico sociale e i cambiamenti culturali delimitano e delineano tali differenze. Tuttavia i mutamenti e le riforme degli ultimi anni sul piano di studi formativo, la varietà degli insegnamenti e la possibilità di confrontarsi con altri modelli, hanno radicalmente cambiato l'approccio con la propria identità professionale.

Dai racconti delle maestre, lo scenario della Maestra *Maman*, sulla costruzione dell'identità di genere, sembrerebbe essersi perso, rimasto nell'ombra rispetto a temi più scottanti. Le maestre *junior*, appaiono peraltro orientate a sviluppare la propria professione soprattutto intorno ai bisogni dei bambini. Tuttavia, nel discutere e commentare queste micro-pedagogie narrate, in grado di includere diverse identità professionali e ulteriori ambiti tematici che possano finalizzare meglio la formazione dei docenti, uno dei temi di sviluppo ci sembra proprio quello degli scenari interculturali e intergenerazionali che molti insegnanti degli appena nati CPIA. Lo scenario della Maestra *Maman*, cui rimanda la rappresentazione di maestra dello studente senegalese del CPIA, è lontano dall'identità professionale maestra che la sua insegnante d'italiano è andata costruendo e rielaborando nei lunghi anni d'insegnamento e che fa capo alla *paideia* greca: educare, istruire, formare, in senso individuale ma anche sociale, dove il genere, non è un elemento costitutivo. In conclusione, il tema della "Maestra *Maman*", e di conseguenza del ruolo della donna che la nostra letteratura occidentale ha tematizzato e problematizzato, riemerge nell'incontro con altre culture e richiede una nuova rielaborazione teoretica e didattica. I giovani adulti vulnerabili che entrano nei circuiti dei CPIA non sono certo bambini, quindi i programmi del preA1 e degli altri livelli di apprendimento/insegnamento della lingua andrebbero rivisitati in funzione dei loro livelli di sviluppo cognitivo. Le narrazioni sull'aspettativa del ruolo del docente in questi contesti risentono di altre

narrazioni, che forse conosciamo ancora poco. In questo senso, la narrazione della Maestra Maman si fa “fonte”, pedagogia narrata che diviene risorsa, che svela quello che l’ufficialità ignora, sottovaluta e/o nega, o che deve ancora realmente scoprire.

## Bibliografia

- Batini F. (2011). *Storie che crescono. Le storie al nido e alla scuola dell’infanzia*, Edizioni junior, Parma.
- Betti C. (2016). *Maestre e Maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*, Annali online della didattica e della formazione docente, vol. 8, suppl. al n. 12/2016, pp 79-96.
- Burke P. (2005). *Researching Higher Education*, Teaching in Higher Education, 10, 127-138.
- Covato C. (2006). *Metamorfosi dell’identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini Scientifica, Milano.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell’educazione*, Unicopli, Milano.
- Covato C. (2017). *Storia dell’educazione e studi di genere. Fra pensiero critico e sfide sociali*, Nuova Secondaria Ricerca, 9, pp 14-21.
- Demetrio D. (1999). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La nuova Italia, Firenze.
- Genovesi G. (2003). *Donne e Formazione nell’Italia Unita: allieve, maestre, pedagogiste*, Franco Angeli, Milano.
- Giusti G. (1914). *Lettera alla sua cugina Enrichetta Mazzuoli*, in *Poesie complete*, a cura di D’Ambra F., Salani, Firenze.
- Goussot A. (2014). *Pedagogie et Resilience*, L’Harmattan, Paris.
- Kauffmann J. (2005). *Autotheory: an ethnographic reading of Foucault*, Qualitative Inquiry, 11, 4, pp 576-587.
- Miller J. (1995). *Trick or Treat? The Autobiography of the Question*, English Quarterly, 27, 3, pp 22-26.
- Montessori M. (1899). *Movimento femminile*, in “Italia femminile”, 24, 25 giugno 1899.
- Seveso G. (2007). *Ti ho dato Ali per volare*, Edizioni ETS, Pisa.
- Seveso G. (2010). *L’educazione delle bambine nella Grecia antica*, Franco Angeli, Milano.
- Soldani S. (1989). *L’educazione delle donne, scuole e modelli di vita femminile nell’Italia dell’Ottocento*, Franco Angeli, Milano.
- Theron L., Mitchell C., Smith A., Stuart J. (2011). Eds., *Picturing Research Drawing as Visual Methodology*, Sense Publishing.
- Ulivieri S. (2013). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.

## Alla ricerca di significati.

### Racconti di esperienze e riflessioni sull'educazione

Anna Salerni e Silvia Zanazzi<sup>52</sup> (Università La Sapienza di Roma)

#### Abstract

Nei Corsi di laurea in ambito pedagogico della Sapienza il tirocinio curricolare è attività fortemente consigliata per favorire la crescita umana e professionale dei futuri professionisti dell'educazione. Nell'organizzazione dell'attività di tirocinio è fondamentale un supporto da parte dell'università per rendere l'esperienza momento di reale apprendimento. In questo contributo si racconta un intervento didattico-formativo avviato con l'obiettivo di "allenare" i tirocinanti alla pratica riflessiva. Un laboratorio sulla pratica riflessiva si ritiene possa avere un impatto significativo dal punto di vista della ricerca e della formazione delle professionalità educative. Esso ha la potenzialità di costruire conoscenza in diversi ambiti: l'esercizio del pensiero riflessivo, l'apprendimento cooperativo nelle comunità di pratica e l'orientamento narrativo. Queste tre direzioni confluiscono in una meta comune che è quella di sviluppare una disciplina pedagogica riflessiva e critica.

#### 1.Introduzione

*Ho finito le ore*

*Le mie 150 ore di tirocinio sono terminate, e devo scegliere un giorno o due in cui andare, per aiutare M. con la terza media e per continuare a vedere i ragazzi. Non posso pensare di sparire, non è giusto per loro e non è sano per me, non ci riuscirei proprio. Questo pomeriggio gli spiego che il giorno dopo non andrò, che ho finito le ore e quel venerdì lo sfrutto per studiare, sabato devo fare l'IELTS. Quando gli dico che andrò un po' di meno, si vede lontano un miglio che sono dispiaciuti e a me quasi viene da piangere. Allora M. mi dice che mi aiuterà lui a studiare. "Parlami in inglese, che lo voglio imparare". Io ne approfitto per esercitarmi con lo speaking e parlo a ruota libera. M. alla fine mi da un consiglio, prezioso: "Non ho capito nulla, perché non so l'inglese, ma il consiglio che ti posso dare è di guardare sempre negli occhi la persona con cui parli. Io appena arrivato a Roma ho fatto così, e hai visto? Ora riesco a capire."*

*All'esame, mentre parlo con un professorone inglese che mi incute un po' di timore, mi immagino di avere davanti M. e seguo il suo consiglio. Mai fatto uno speaking così buono.*

*(Roberta, Relazione di tirocinio, maggio 2017)*

Abbiamo cominciato dalla fine. Queste sono, infatti, le parole conclusive della relazione di tirocinio di Roberta, che ci ha commosso con un racconto fatto di "fotografie" (lei le chiama così) scattate in una casa famiglia che ospita minori stranieri non accompagnati. La sua storia narra di una persona che si confronta con il lavoro educativo in un contesto estremamente difficile, scoprendo giorno per giorno il significato dell'esperienza e il valore della riflessione.

---

<sup>52</sup> Questo articolo è il risultato di una riflessione e di un confronto tra le due autrici tuttavia la responsabilità della stesura è per i paragrafi 2 e 4 di Anna Salerni e per i paragrafi 1e 3 di Silvia Zanazzi. Un ringraziamento particolare va agli studenti che partecipano al laboratorio di riflessione sul tirocinio.

## Partenza

*Il mio tirocinio consisteva nell'andare a casa tre volte a settimana, il pomeriggio, per quattro ore. Nel corso di questi mesi ho passato molto tempo con i ragazzi, li ho aiutati a studiare, li ho accompagnati dal medico, a scuola calcio, a comprare le scarpe, a dei provini per un film, a trovare gli zii alla pizzeria vicino casa. Mi hanno fatto vedere centinaia di video sul calcio, mi sono fatta una cultura sulle principali squadre egiziane, ho nelle orecchie l'arabo parlato da loro e dalla televisione, mi hanno insegnato qualche frase nella loro lingua, mi hanno raccontato episodi, mostrato a parole fotografie della loro vita e dei loro pensieri. È difficile raccontare scrivendo quello che sono stati questi quattro mesi di tirocinio. Mi vengono in mente tante parole, come in un brainstorming, come in un flusso di coscienza, cercare di riordinarle in un discorso logico è un esercizio difficile, ma indispensabile per la riflessione.*

*Prima di iniziare, le mie aspettative nei confronti di questo tirocinio erano molto alte, soprattutto riguardo me stessa. L'idea di lavorare in una casa famiglia, con degli adolescenti, egiziani, mi aveva affascinato ed emozionato. Una cultura diversa, una testa diversa, storie diverse, lingua diversa, tutto diverso da quello che ho sempre conosciuto. Mi è apparsa come una sfida, come un'opportunità da cogliere al meglio. Proprio per questi pensieri, inizialmente avevo molta ansia, pensavo di non essere in grado, di non riuscire a creare una relazione non dico asimmetrica, ma quantomeno non alla pari.*

*Tutte le mie preoccupazioni sono svanite, come sempre, nell'incontro con l'altro, e contemporaneamente sono aumentate, cambiando forma.*

*(Roberta, Relazione di tirocinio, maggio 2017)*

Nei Corsi di laurea in ambito pedagogico della Sapienza il tirocinio curricolare è attività alla quale viene dedicato impegno e attenzione nell'organizzazione, nella gestione, nel monitoraggio e nella valutazione per favorire la crescita dei futuri professionisti in ambito educativo. Nell'organizzazione dell'attività di tirocinio, accanto al lavoro sul campo per la scelta delle strutture in grado di accogliere e seguire i tirocinanti nell'esperienza di apprendimento, riteniamo che sia importante un supporto da parte nostra, come commissione tirocini, per far in modo che l'esperienza sia un'autentica occasione formativa e si trasformi in momento di apprendimento e di costruzione di conoscenza. Lo scultore ha solo un panetto di creta, ma lavora con mani, mente e cuore per modellarla, darle forma, dipingerla e trasformarla in un'immagine che ha un significato, per chi la ammira e per lui stesso. Anche lavorare in campo educativo significa far ricorso, come diceva John Dewey (1929), al cuore, alla mente e alle mani. Servono infatti tanto le conoscenze apprese nei percorsi formali di istruzione e formazione, quanto nelle situazioni lavorative e/o di vita, unitamente alla attitudine, alla motivazione e alla passione. L'insieme di queste diverse dimensioni dovrebbe favorire la formazione di un professionista competente, capace di affrontare con rigore scientifico le situazioni che gli si presentano nella realtà lavorativa, senza che sia dominato dalla fretta di arrivare frettolosamente alla soluzione dei problemi che incontra.

Non è facile accompagnare gli studenti in questo percorso di riflessione sull'esperienza vissuta nella pratica lavorativa. Per alcuni studenti il tirocinio è interpretato esclusivamente come un adempimento ai fini del riconoscimento dei crediti formativi. A volte ci troviamo di fronte a studenti costretti a "incastare" un'esperienza così importante tra lezioni, esami e lunghe ore di lavoro precario e sottopagato, senza riuscire a viverla veramente e ad apprezzarne il significato educativo e formativo. Oppure ci rendiamo conto che l'importanza del tirocinio è ridotta al "fare esperienza" per poi "metterla sul curriculum", per "avere contatti" in vista della temuta transizione dall'università al mondo del lavoro. Negli anni abbiamo letto qualche ottima relazione di tirocinio, ricca di riflessioni e anche di emozioni, ma ne abbiamo lette tante mediocri, puramente descrittive, racconti senza trama e senza vita, semplici adempimenti, conditi al massimo con un po' di diligenza e da

qualche commento di natura sentimentale sull'esperienza vissuta. Nel corso degli anni, attraverso il monitoraggio dell'attività di tirocinio, è cresciuta la consapevolezza della necessità di dare un supporto agli studenti, per far sì che non vada disperso l'enorme potenziale educativo e formativo del tirocinio come esperienza situata. E, nonostante le risorse siano poche e a volte discontinue, abbiamo provato a ritagliare momenti di riflessione pensati appositamente per i giovani tirocinanti per leggere in modo critico la loro esperienza e saper prendere la "giusta distanza" dalla situazione vissuta. A partire dalla vasta e variegata letteratura sui temi del pensiero riflessivo – dell'apprendimento esperienziale, dell'apprendimento trasformativo, della scrittura riflessiva e narrativa, dell'orientamento narrativo, dell'apprendimento cooperativo e situato – che fa parte ormai del nostro bagaglio di conoscenze di ricercatori e di professionisti adulti, ci siamo avventurate in un territorio che ci sembra conosciuto ma che ancora, dopo tanti anni, rivela angoli nascosti e prospettive nuove.

L'importante è far parlare i protagonisti. Il nostro compito non è sostituirci a loro, non è far vedere loro le cose con i nostri occhi, non è far dire loro ciò che vorremmo sentirli dire. Il nostro compito è offrire agli studenti opportunità realmente educative e formative, anche in vista delle future esperienze professionali, aiutarli a costruire gli strumenti intellettuali per viverle e comprenderle a fondo, e infine dar loro la macchina fotografica, insieme a qualche dritta sulla luce, la prospettiva, gli obiettivi, il diaframma e lo scatto.

Consapevoli della difficoltà che i ragazzi hanno nello scrivere una relazione che vada oltre il resoconto dell'esperienza vissuta, a volte infarcita da quelle sprazzo di emozione, abbiamo deciso da alcuni mesi di incontrare il venerdì pomeriggio i tirocinanti che stanno per finire la loro esperienza, ma che ancora non l'hanno "fotografata" scrivendo la relazione di tirocinio. I *focus group* del venerdì pomeriggio non sono che una delle tessere del mosaico: il programma tirocini dei corsi pedagogici alla Sapienza è grande e strutturato, si avvale del contributo di molti altri professionisti oltre a noi e di strumenti ormai consolidati e disponibili a tutti gli studenti in una pagina *moodle* dedicata. Per "Le storie siamo noi", però, abbiamo scelto di concentrarci su *focus group* e relazioni finali di tirocinio perché, grazie a essi, abbiamo il privilegio di conoscere molte storie, di far parlare, senza dirigere, chi l'esperienza l'ha vissuta in prima persona. E come sappiamo, "le storie, se usate consapevolmente, possono diventare degli straordinari strumenti per mettere ordine e dare un senso alle esperienze, per immaginare il futuro e gestire le scelte, per costruire la propria identità e quella dei gruppi di cui facciamo parte" (*Le storie siamo noi*, Chiamata a contributo per l'edizione 2017).

## 2. Inquadramento teorico

Da un punto di vista filosofico-concettuale il nostro progetto può essere ricondotto al pensiero della "pedagogia critica" il cui filo conduttore è l'impegno a scardinare forme di oppressione e potere nei processi educativi. La pedagogia critica non accetta l'idea che il valore dei processi formativi debba essere misurato soprattutto in base alla capacità di far acquisire allo studente le abilità necessarie per entrare a far parte del mondo produttivo, conformandosi al pensiero dominante. Diversamente, questo indirizzo ritiene che il ruolo centrale delle istituzioni e dei processi formativi sia lo sviluppo del pensiero critico e la disponibilità a impegnarsi per il miglioramento della società. Da un lato, Freire (1970; 1996) ha spiegato che la coscienza critica non si sviluppa soltanto attraverso uno sforzo intellettuale, ma richiede prassi, unione di azione e di riflessione. Più recentemente Mortari (2003; 2007), riflettendo sulla filosofia della ricerca educativa, ha enfatizzato come l'apprendere dall'esperienza abbia inizio quando l'individuo acquista coscienza di sé e del mondo e come tale presa di coscienza si verifichi quando ci dedichiamo a riflettere su ciò che viviamo per cercarne un significato. Facendo un passo indietro, possiamo ricollegarci a Dewey (1933) che ha definito la riflessione come un processo finalizzato a trasformare una situazione in

cui si sperimentano dubbi e conflitti in un'altra che è più chiara e coerente. Molti anni più tardi, Schön (1983), riprendendo la teoria dell'indagine di Dewey, ha riconosciuto la riflessione come una modalità essenziale per acquisire la conoscenza professionale introducendo i concetti di riflessione *in azione*, più immediata, e riflessione *sull'azione* ovvero analisi delle circostanze dell'evento a distanza anche in vista della pianificazione di azioni future.

Il quadro teorico di riferimento del nostro progetto è la vasta letteratura sull'*experiential learning* dalla quale emergono specifiche linee guida per la creazione di conoscenza a partire da progetti educativi *work based*. La teoria dell'apprendimento esperienziale offre una visione originale sul processo di apprendimento: mentre gli approcci più tradizionali enfatizzano prevalentemente l'acquisizione di conoscenze in modo cumulativo, la prospettiva dell'apprendimento esperienziale concepisce la conoscenza come un sistema di legami flessibili tra idee e percezioni. In questo modello, ogni nuovo materiale oggetto d'apprendimento si "collega" al sistema e può essere modificato nel momento in cui è acquisito. Dunque, in termini piagetiani, mano a mano che le nuove idee si aggiungono, possono modificare la struttura cognitiva. L'apprendimento non deve perciò essere inteso come semplice acquisizione di conoscenze, ma come cambiamento delle proprie concezioni e come trasformazione di sé attraverso una rielaborazione dell'esperienza vissuta dal soggetto (Mezirow, 1991). Una lettura critica delle teorie più autorevoli sull'apprendimento esperienziale (Dewey, Lewin e Piaget) rende possibile l'individuazione di somiglianze. Esse concepiscono l'apprendimento come un processo, piuttosto che in termini di risultato: "le idee non sono elementi fissi e immutabili di pensiero, ma si formano e si riformano nel corso dell'esperienza" (Kolb, 1984, p. 26). Di conseguenza, la conoscenza emerge continuamente dall'esperienza, dal momento che ognuno di noi affronta nuove esperienze a partire dalla conoscenza che deriva dalle precedenti (si pensi al *continuum* dell'esperienza deweyana). Secondo Kolb, per apprendere in modo efficace sono necessari quattro elementi: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva, senza che ci sia necessariamente un ordine rigido. Chi apprende, quindi, deve essere a tratti attore e/o osservatore, passando dal coinvolgimento attivo alla "distanza". Il modello di Kolb mostra chiaramente la relazione tra l'apprendimento e la riflessione, concetto centrale nella letteratura che è alla base del nostro progetto di ricerca-intervento. L'apprendimento nei contesti di lavoro richiede, in modo integrato, un'introduzione alla teoria insieme all'opportunità di metterla in pratica nelle situazioni reali, che sono uniche e spesso complesse per le molteplici soluzioni e l'incertezza che contengono. La riflessione, quindi, rappresenta un processo epistemologicamente fondamentale per il professionista che deve basarsi su conoscenze teoriche, precedente esperienza e conoscenza della situazione che vive per una decisione sulla soluzione migliore.

Schön sostiene che nella pratica professionale vi è un terreno stabile che sovrasta una palude. In superficie vi sono i problemi che è possibile affrontare con teorie e procedure standardizzate e nella parte paludosa vi sono i problemi che si presentano in modo caotico e che devono essere analizzati in profondità e affrontati con rigore e metodo scientifico, evitando di agire di istinto (Schön, 1983).

*Penso ai problemi incontrati, mai sorti da una situazione di conflitto specifica, da un comportamento violento, difficilmente contenibile, da un insulto rabbioso, da qualche calcio provocatore o dall'opposizione allo studio. Queste non le definirei situazioni problematiche, ma piuttosto situazioni di vita, inevitabili quando si hanno sedici anni e si pensa di essere onnipotenti. Tutto quello che in questi mesi mi è stato presentato come problematico (dinamiche di gruppo, anzi, di branco, mancato rispetto delle "regole") mi è sempre sembrato un problema fittizio, qualcosa sul quale concentrarsi per evitare di mettere a fuoco delle difficoltà di più pesante carico, difficoltà sottopelle.*

*La gestione di queste difficoltà dunque non la ricondurrei ad un problema specifico, momentaneo, ad una situazione di crisi ben distinta ed esterna, proveniente dai ragazzi, ma piuttosto ad una mia sensazione di frustrazione, pesante per certi versi ma stimolante nella riflessione. Questa frustrazione saliva quando notavo la distanza tra la teoria e la pratica. Fresca di studi e lezioni, al terzo anno penso di saperne qualcosa di teoria e pratica, di come debbano procedere di pari passi instancabilmente. Per questo vedere una progettazione educativa che il più delle volte mirava a soddisfare un bisogno immediato, o un obiettivo stabilito non in base ai desideri e ai bisogni (nascosti) dei ragazzi, ma perché a livello di sforzo economicamente conveniente, mi faceva sentire male. Sono entrata in quella casa con delle aspettative molto alte: mi sentivo un po' la paladina della pedagogia, e mi sono resa conto invece di essere la paladina dello studio approssimativo. Ho dovuto abbassare l'asticella, e tante volte mi sono chiesta se fosse giusto, se fosse utile, se fosse educativo. È diverso aiutare a studiare un adolescente di Montesacro e un adolescente egiziano che a malapena sa leggere e scrivere in arabo.*

*(Roberta, Relazione di tirocinio, maggio 2017)*

Proprio perché nel campo dell'educazione abbiamo a che fare con casi unici, che non si trovano sui manuali, dobbiamo imparare ad acquisire un metodo sistematico di ricerca e di analisi. Ciò significa che nell'affrontare i problemi che si incontrano nella pratica e nel prendere decisioni dobbiamo imparare a raccogliere informazioni affidabili, a considerare le "fonti" che si hanno a disposizione, a tener conto delle diverse prospettive, a verificare se si sono già presentate situazioni simili, a scegliere strumenti adeguati, a valutare e a riflettere, individualmente e collegialmente, su ciò che si fa e si è fatto e su ciò che si potrebbe fare o non fare in circostanze simili, a condividere con gli altri le esperienze vissute, a individuare, ammettere e partecipare gli errori compiuti. Insomma dobbiamo imparare a sapere ritornare sul nostro vissuto, alla luce sia di ciò che si è sperimentato sia di ciò che si è studiato prima e durante l'esperienza vissuta.

*Purtroppo il burn-out di alcuni educatori mi è sembrato evidente, e mi ha fatto preoccupare, in primo luogo per i loro destinatari, poi per me, per il mio futuro. Dopo quattro mesi in casa famiglia, tante volte tornando a casa mi sentivo stanca mentalmente, coinvolta al punto tale da non riuscire a vedere la situazione dall'esterno, a prenderne distanza. Mi sono chiesta come sarebbe stato lavorare per tanti anni così, costruendo relazione d'aiuto che in qualche modo ti appesantiscono, non possono e non devono lasciarti indifferente. Mi sono chiesta se avrei retto, se lo avrei voluto, se mi fossi sentita in grado. Una volta, un educatore, stanco, mi ha detto "Spero per te che non farai mai questo lavoro". Io ho fatto una smorfia che forse voleva essere un sorriso di dispiacere, per lui, per quello che aveva detto.*

*Alle mie domande sul futuro e sul lavoro, mi sono risposta grazie alla felicità che sentivo nell'andare quei tre giorni a settimana da loro, grazie ai dibattiti stimolanti fatti in questi anni di studio a lezione, grazie ai ragazzi che alle 8 di sera, mi chiedevano "Ma già vai via? E quando torni?".*

*Se non avessi svolto questo tirocinio probabilmente non mi sarebbero venuti tutti questi dubbi sulla figura dell'educatore professionale, e non sarei stata ancora più sicura della mia scelta dopo essermi confrontata con le mie perplessità. È stato un bell'esercizio di osservazione di come teoria e pratica siano indissolubilmente legate e indispensabili l'una all'altra.*

*(Roberta, Relazione di tirocinio, maggio 2017)*

Nelle professioni educative, come del resto in ogni ambito lavorativo, la riflessione dovrebbe diventare una disciplina mentale poiché è riflettendo criticamente sulla pratica di oggi o di ieri che

può migliorare la pratica di domani. La riflessione su ciò che si fa osservando il proprio agire consente di mettere fine alla scissione tra il sapere e il fare. Quando qualcuno riflette nel corso dell'azione diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica che costruisce una nuova teoria dal caso unico. L'agire e il pensare sono complementari, "l'agire amplia il pensare nelle prove, nelle mosse e nei sondaggi dell'azione sperimentale, e la riflessione si nutre del fare e dei suoi risultati. Ciascuno si nutre dell'altro" (Schön, 1987, p. 286).

*Un pomeriggio:*

*"Per domani devo studiare l'Odissea." L'Odissea? M. che studia l'Odissea? Ma se a malapena lo capisco quando parla! O inglese, francese, fisica!*

*Quale competenza potrebbe trarre dallo studio dell'Odissea? Cosa acquisisce? Come si può pensare che un argomento del genere possa essergli proposto e riscuotere successo?*

*Faccio i compiti insieme a loro e condenso tre anni di studi in un pomeriggio. Perché questi compiti non sono solo compiti, sono lo scontrarsi con la realtà di una scuola che non integra, non ha interesse a personalizzare lo studio.*

*La scuola fatta male, i desideri nascosti, le competenze, la valutazione da inquadrare (cosa è, perché, in che modo, su che base valuto), il sapersi prendere cura, la mediazione e la gestione del conflitto con questo edificio che li intrappola fino a sedici anni, fino a quando non possono ancora lavorare, e che purtroppo non si attiva per non farsi vedere così, come una prigione.*

*Mi chiedo in che modo sia possibile l'integrazione, e soprattutto, quali potrebbero essere realmente dei programmi individuali utili per la loro situazione.*

*Tutti i racconti che sento di colloqui andati male, di scontri con genitori inferociti ("io mio figlio a scuola con le bestie non lo voglio!"), di professoressa che proprio non ce la fanno, mi fanno pensare che questi sono tutti meccanismi che li affossano mentre loro cercano di realizzarsi, anche solo per fare pizze dalla mattina alla sera. Forse in alcuni casi bisogna abbassare il tiro, non perché non ne siano capaci, non perché "tanto non serve", ma per andargli incontro, non farli scoraggiare, fargli raggiungere piccoli obiettivi che li spronino e gli facciano risultare lo studio migliore di quello che pensano sia.*

*"Per domani devo scrivere al computer un menù completo e dare il nome al mio ristorante, però al computer non so fare niente, forse domani lo copio vè". "Ma no dai, guarda ti insegno ad usare Word". Cerchiamo di inventarci un menù, e ci divertiamo. "Lo voglio chiamare 'Il Faraone'. Mettiamo qualche foto dell'Egitto". In due minuti si uniscono anche A. e M. Oggi i compiti sono andati bene. Due giorni dopo S., entusiasta, appena mi vede, mi dice "Al professore è piaciuto tantissimo il mio menù!", con un sorriso che gli ho visto fare solo quando gioca a calcio.*

*(Roberta, Relazione di tirocinio, maggio 2017)*

Alla luce di quanto detto riteniamo che un laboratorio sulla pratica riflessiva possa avere un impatto significativo dal punto di vista della ricerca e della formazione delle professionalità educative. Esso ha la potenzialità di costruire conoscenza in diversi ambiti: l'esercizio del pensiero riflessivo, l'apprendimento cooperativo nelle comunità di pratica e l'orientamento narrativo. Queste tre direzioni confluiscono in una meta comune che è quella di sviluppare in noi e negli altri una disciplina pedagogica riflessiva e critica.

### 3. Metodologia e fasi di lavoro

In questo contributo presentiamo un'esperienza di ricerca didattica avviata nel corso di un'esercitazione sul tema università e lavoro, coordinata da chi scrive, i cui risultati hanno suggerito nuove piste di lavoro. Come infatti ci ricorda Freire "insegnare, apprendere e ricercare hanno a che fare con questi due momenti del ciclo gnoseologico: quello in cui si insegna e si apprende la conoscenza già esistente, e quello in cui si lavora all'elaborazione della conoscenza che ancora non esiste. La 'do-discenza' – la docenza-discenza – e la ricerca finiscono così con l'essere pratiche essenziali – e inseparabili – di questi momenti del ciclo gnoseologico" (1996, 2014, p. 19).

Si tratta di un intervento dal forte valore didattico-formativo che si propone di accompagnare il processo di formazione riflessiva e critica degli studenti a partire dall'esperienza sul campo qual è il tirocinio curricolare. Da anni il nostro gruppo di ricerca lavora sulle scritture accademiche e in particolare sulle relazioni di tirocinio, dal punto di vista della linguistica e della didattica della scrittura (Salerni et al., 2014; Salerni et al., 2013; Salerni, Sposetti, 2010). E al contempo si è lavorato sul tirocinio come ponte tra università e lavoro e come luogo privilegiato per la costruzione di un sapere esperienziale da integrare a quello appreso nel contesto accademico e formale. Ciò che si potrebbe definire "un incidente di percorso" ci ha portato a volerci soffermare sulla scrittura riflessiva. L'*incidente* consiste nel fatto che, pur offrendo agli studenti un'ampia varietà di esperienze di tirocinio (per contesti, destinatari e interventi), ricche di contenuto educativo, pur seguendoli a partire dall'orientamento iniziale fino alla conclusione dell'esperienza, pur stimolandoli in ogni modo possibile a stabilire collegamenti tra teoria e pratica, è difficile trovare nelle loro scritture finali sufficienti tracce di riflessione critica.

Il nostro progetto si configura, dunque, sia come intervento didattico sia come progetto di ricerca sull'apprendimento esperienziale e sul pensiero critico-riflessivo nelle future professionalità educative. La metodologia a cui abbiamo fatto riferimento è la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967): un processo induttivo di analisi in cui la teoria emerge dai dati, attraverso un'indagine progressiva che aiuta a determinare il problema. Nella *grounded theory* la ricerca non inizia, come nel paradigma positivista, con una teoria da dimostrare, ma con l'individuazione di un'area di indagine e con l'impostazione di un "percorso euristico" finalizzato all'interpretazione dei fenomeni oggetto di studio e alla formulazione di una "teoria locale". Essa, risultando da un processo interpretativo, ha una validità sempre limitata ed è soggetta a continue revisioni. Il ricercatore *grounded*, quindi, non segue un percorso predefinito e procedure collaudate, ma intende la ricerca come "una mappa in via di continua elaborazione" impegnandosi a ridisegnare continuamente il proprio metodo a partire da una "costante analisi critica della propria esperienza di ricerca" (Mortari, 2007, p. 149). Come afferma Mortari, "si definisce *grounded* una teoria che è stata generata induttivamente attraverso un processo di ricerca che implica una processualità dialogica fra il momento della raccolta dei dati, quello dell'analisi dei dati e quello della costruzione di un'interpretazione" (2007, p. 150). La ricerca inizia quindi con il porsi domande che aiutano a guidare l'indagine (*perché gli studenti hanno difficoltà a riflettere in modo critico su un'esperienza vissuta e di conseguenza a scrivere una relazione che vada oltre il resoconto dell'esperienza?*), ma non sono da intendersi come definitive, in quanto si evolvono di pari passo alla raccolta dei dati. Esse consentono di mettere a fuoco la "questione generativa della ricerca" (Mortari, 2007, p. 152), cioè i fenomeni su cui si vuole focalizzare l'attenzione e che saranno oggetto di progressiva definizione mano a mano che si procederà con la raccolta dei dati. Contestualmente si identificano concetti teorici, cercando di sviluppare collegamenti tra questi ultimi e i dati stessi (Glaser & Strauss, 1967).

In linea con questo approccio, il nostro processo di ricerca è cominciato con il constatare la situazione problematica descritta in precedenza. Infatti, leggendo le relazioni finali prodotte di norma dagli studenti, non siamo riuscite a trovare le tracce di apprendimento riflessivo che invece ci saremmo aspettate in tali tipi di testo e in seguito all'esperienza di tirocinio. Per avere conferma di tale dato, abbiamo analizzato in profondità alcune relazioni finali, e, nel corso della lettura, abbiamo costruito, passo per passo, le categorie di analisi del contenuto. In una seconda fase del progetto, in parte contemporanea alla prima, abbiamo effettuato alcune interviste semi strutturate individuali a studenti in conclusione del tirocinio, quale strategia per stimolare il pensiero riflessivo (Vermersch, 2005). Nella terza fase, quella che raccontiamo in questo articolo, siamo passate dalle interviste individuali ai focus con l'obiettivo di proseguire la ricerca ed elaborare quella "conoscenza che ancora non esiste" di cui ci parla Freire, valorizzando il potenziale del gruppo come contesto di confronto e di apprendimento, come comunità di pratica in cui si costruiscono saperi e identità professionali (Lave & Wenger, 1991). La scelta di discutere in gruppo le esperienze di tirocinio si è rivelata estremamente positiva e utile: il nostro laboratorio per il pensiero riflessivo è così diventato anche un laboratorio d'orientamento collettivo e narrativo.

Per riassumere, il percorso seguito è il seguente:

Fase 1. Constatazione del problema: le relazioni prodotte dagli studenti presentano raramente aspetti di riflessione critica sull'esperienza.

Fase 2. Analisi e raccolta dei dati: lettura critica e codifica del contenuto di oltre 30 relazioni di tirocinio alla luce di cinque criteri di analisi (sapere, saper fare, saper essere, legame tra teoria e pratica, funzione orientativa del tirocinio).

Fase 3. Primo intervento didattico-formativo: intervista individuale semi-strutturata a 13 studenti in conclusione di tirocinio con l'obiettivo di stimolare il pensiero critico-riflessivo a partire da 6 domande stimolo (vedi 3.1). Analisi critica delle relazioni di tirocinio scritte in seguito all'intervista e confronto con quelle scritte da chi non è stato intervistato. I dati confermano una maggiore capacità riflessiva da parte degli studenti intervistati pur rimanendo prevalente la parte descrittiva rispetto alla valutazione delle esperienze.

Fase 4. Secondo intervento didattico-formativo (oggetto di questo contributo): passaggio da interviste individuali a *focus group*. Organizzazione e realizzazione, da aprile a giugno 2017, di 7 *focus group* ai quali hanno partecipato 30 studenti al termine dell'attività di tirocinio. Lettura critica delle relazioni prodotte dagli studenti entro quindici giorni dalla conclusione dei *focus group*, utilizzando i criteri di analisi messi a punto nella fase due.

Fase 5. Terzo intervento didattico-formativo: richiesta di revisione delle relazioni di tirocinio in un'ottica riflessiva. Se a seguito dei focus, nelle relazioni non viene messa in evidenza la capacità riflessiva-critica emersa nel confronto con il gruppo, anche grazie alle domande stimolo, si chiede agli studenti di chiarire alcune affermazioni fatte in cui la capacità riflessiva è presente in modo tacito-implicito ovvero di esplicitare quelli che, parafrasando Lumbelli, possiamo definire "nessi mal segnalati". Ottenuto questo ulteriore supporto le relazioni sono nuovamente analizzate per verificare il grado di riflessività.

### 3.1 Le interviste di gruppo

Per la preparazione dei *focus group* siamo partite dal ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb e dalla teoria sulla riflessione di Schön. Alcune delle nostre domande, inoltre, prendono spunto dalla tecnica BEI – *Behavioral Event Interview*, in italiano intervista sugli episodi comportamentali (McClelland, 1973), che a sua volta deriva dal metodo dell'incidente critico

(Flanagan, 1954) arricchito tramite il TAT – Test di Appercezione Tematica (Murray, 1943) di aspetti attinenti alla persona, alle sue motivazioni, agli stili di apprendimento, ai modi di pensare. La BEI è una tecnica utilizzata soprattutto per la selezione del personale in quanto aiuta a valutare i comportamenti attuati nelle situazioni critiche, scoprendo cosa le persone fanno davvero in concreto e come affrontano il contesto lavorativo. In essa si chiede agli interlocutori di raccontare episodi reali, avvenuti nel contesto lavorativo, in modo dettagliato, facendo riferimento a fatti, personaggi, comportamenti ed emozioni e valutando la propria efficacia o non efficacia nell'affrontare ciascuna situazione. Pur non occupandoci di selezione del personale, ci sembra quindi che partire da episodi comportamentali possa essere utile per aiutare gli studenti a riflettere sull'esperienza concreta e sull'apprendimento che ne deriva. In particolare, in letteratura si trovano numerose testimonianze di come gli "incidenti critici" possano essere efficacemente utilizzati a scopo formativo, rappresentando una strategia per favorire la riflessione all'interno dei gruppi (Festinger, 1957; Van Overwalle, Jordens, 2002; Parker et al., 1995). La discussione dell'incidente critico dà la possibilità di elaborare in modo personale un'esperienza, generando soluzioni ai problemi e osservandoli da diversi punti di vista condivisi. Si attiva, quindi, un processo di "co-costruzione di significati" (Damini, Surian, 2012, p. 292) in stretta relazione con lo sviluppo di apprendimenti significativi derivanti dall'esperienza. In generale, la condivisione e rielaborazione degli episodi comportamentali, tipica della tecnica BEI, è considerata utile nei processi formativi per scoprire i saperi taciti, le competenze proprie di determinate figure professionali che agiscono in contesti specifici (Dionisi, Garuti, 2011).

Riportiamo a seguire gli input che vengono proposti ai tirocinanti per stimolare riflessione e narrazione durante i *focus group*<sup>53</sup>:

- Puoi raccontare brevemente la tua esperienza di tirocinio?
- Ricordi un momento durante il tirocinio in cui ti sei trovato/a ad affrontare un problema? Puoi raccontare nei dettagli la situazione, ciò che hai fatto tu e ciò che eventualmente hanno fatto altri e come sei riuscito (o siete riusciti) a risolvere il problema?
- Ricordi un momento durante il tirocinio in cui ti sei sentito/a particolarmente utile? Puoi raccontare le circostanze, ciò che hai fatto e le motivazioni per cui ti sei sentito/a utile?
- Pensando alle tre aree di competenza che comunemente sono definite "sapere", "saper fare" e "saper essere" riesci a spiegare se e come sei cresciuto/a grazie all'esperienza di tirocinio? Riesci a fare degli esempi per ciascuna delle tre aree?
- Al termine della tua esperienza di tirocinio quale pensi sia il tuo futuro professionale dopo l'università?
- Ora che hai terminato questa esperienza prova a riflettere su questo punto: se ti trovassi nuovamente in un contesto e in una situazione simile, faresti qualcosa di diverso (ti comporteresti diversamente) da quanto hai fatto durante il tirocinio? Se sì, che cosa e perché?

---

<sup>53</sup> Il colloquio nei focus è condotto in modo "non direttivo" facendo sì che gli studenti possano esprimere quanto più è possibile ciò che hanno in mente, evitando di porre domande dirette e chiuse che tendono a condizionare la risposta e non aiutano a mettersi nella condizione di manifestare i propri processi mentali e di riflessione. Riprendendo l'approccio rogersiano della "terapia centrata sul cliente" si cerca di intervenire con riformulazioni e parafrasi di quanto l'altro dice ("interventi a specchio") con lo scopo di incoraggiarlo a proseguire e ottenere da lui ulteriori testimonianze rispetto a ciò che sta dicendo e/o facendo.

### 3.2 L'importanza della condivisione

L'apprendimento, come sottolineano Lave e Wenger (1991) non può essere unicamente il risultato di conoscenze trasmesse attraverso l'insegnamento intenzionale, ma dipende fortemente dalla partecipazione concreta a una comunità di pratica. Tutti gli attori coinvolti nel processo di tirocinio, tutor aziendale, tutor universitario e gruppo di lavoro, oltre ovviamente allo studente in formazione, giocano un ruolo fondamentale come facilitatori dell'apprendimento. Centrale in tal senso diventa il ruolo del tutor, specie quello aziendale, che deve sapere guidare l'allievo: insegnando, informando, spiegando, mostrando e soprattutto aiutandolo a riflettere su ciò che fa e sul senso di ciò che fa. In un continuo rimando tra teoria e pratica il momento della riflessione diviene imprescindibile. Si tratta di riflettere su più piani: sulla propria motivazione; sulle proprie abitudini di pensiero e di comportamento e sulla loro adeguatezza rispetto ai compiti richiesti sul campo; sulle azioni e le esperienze che si compiono nel corso del tirocinio; sulla loro idoneità e su ciò che è bene potenziare e/o migliorare. Questi diversi piani dovrebbero aiutare gli studenti a strutturare una riflessione trasformativa sull'azione possibile, ossia un pensiero generativo di nuovi modelli comportamentali, più funzionali alle situazioni incontrate e più aderenti al contesto concreto che si deve affrontare. Come abbiamo detto, anche il gruppo di pari, ovvero gli altri studenti che prendono parte al *focus group*, svolgono per il tirocinante un ruolo fondamentale per l'apprendimento. Ognuno infatti è portatore di esperienze e conoscenze acquisite in contesti diversi e, a volte, con differenti modalità, proprio in virtù della unicità dei casi educativi. A conclusione di ciascun focus abbiamo chiesto ai partecipanti di esprimere la loro opinione relativamente all'esperienza da noi proposta. Agata, per esempio, ha osservato che *“la presenza di altre colleghe, con tirocini formativi diversi dal mio (asilo d'infanzia e struttura residenziale per minori con disagio psico-sociale e/o sottoposti a misure penali/civili), ha fatto sì di poter conoscere, anche se in modo indiretto, altri ambiti in cui il nostro titolo di laurea ci permette di lavorare, conoscendo in maniera ancora più approfondita i compiti dell'educatore nelle diverse realtà. Questo mi ha confermato anche alcuni miei dubbi, ossia che il mondo dell'asilo d'infanzia sarà sicuramente la mia ultima porta”* (Agata, *Feedback sul focus group*, aprile 2017). In questo, come in altri commenti ricevuti, si comprende anche l'importanza del *focus group* nella sua funzione orientativa. La narrazione in gruppo delle esperienze di tirocinio diventa anche occasione per valutare se il contesto professionale in cui si è fatta esperienza può corrispondere al luogo e alle modalità in cui piacerebbe lavorare, nonché per riflettere sulle proprie attitudini e sulla dimensione etica (dover essere), attraverso le pratiche agite nel contesto professionale.

### 3.3 L'analisi delle relazioni

Relativamente ai tipi di scrittura di testi riflessivi Moon (2006) individua tre diversi gradi di riflessività. A questi tre tipi noi ne abbiamo aggiunto un quarto, che abbiamo definito *riflessione critica* (Kember, 2000; Mezirow, 1991). Nell'analizzare le relazioni di tirocinio, facciamo quindi riferimento a queste quattro categorie, codificando le porzioni di testo rilevanti e dando, alla fine, una valutazione complessiva che consiste nell'associare la relazione a una delle quattro tipologie di scrittura prevalente.

- La *scrittura descrittiva* può essere il punto di partenza per la riflessione anche se contiene pochi elementi riflessivi: le storie vengono raccontate solo da un punto di vista, quello di chi scrive; le idee sono collegate da sequenze di fatti piuttosto che da significati; ci possono essere riferimenti a reazioni emotive, ma non vengono approfondite; ci sono pochi tentativi di focalizzarsi su temi particolari, dando lo stesso peso a tutti gli argomenti; non viene messo in

discussione il proprio operato; non vi sono “interrogativi” che denotano la propensione a riflettere sull’esperienza.

- La *scrittura descrittiva con alcune riflessioni* tende a focalizzarsi di più e a segnalare argomenti per ulteriori approfondimenti; oltre a descrivere la propria esperienza, il tirocinante si pone domande che denotano la propensione a riflettere sull’esperienza stessa; i fatti sono descritti anche da punti di vista diversi da quello di chi scrive. Si tratta, tuttavia, di un tipo di scrittura ancora carente, perché l’analisi degli eventi è scarsa e la riflessione non va sufficientemente in profondità così da favorire il verificarsi dell’apprendimento.
- La *scrittura riflessiva* contiene descrizioni delle storie, ma si focalizza anche sul commento di alcuni specifici aspetti. Tale tipo di scrittura mostra una certa “distanza” dagli eventi, capacità di analisi e propensione al pensiero critico, capacità di mettere in discussione le azioni proprie e altrui; le emozioni vengono identificate, è considerato il loro significato e l’impatto che esse hanno sui comportamenti; è riconosciuta e analizzata l’esistenza di diversi punti di vista. Il tirocinante stabilisce collegamenti tra quanto appreso nei contesti formali e le competenze acquisite durante il tirocinio; riflette sul suo apprendimento in termini di conoscenze teoriche (sapere), capacità (saper fare) e comportamenti (saper essere); riflette sul valore orientativo che l’esperienza di tirocinio ha avuto rispetto al suo futuro professionale e alle proprie competenze, attitudini e interessi.
- La *scrittura con riflessione critica* descrive un cambiamento delle proprie “cornici di significato”. È stata anche definita da Mezirow (1991) “riflessione sulle premesse”. Si tratta di una riflessione profonda e “trasformativa”, che comporta una revisione dei presupposti derivanti dagli apprendimenti precedenti e delle loro conseguenze, in termini di significati e di comportamenti. La riflessione diventando critica opera “un approccio sempre più sistematicamente rigoroso verso l’oggetto del conoscere, si trasforma in curiosità epistemologica” (Freire, 1996, 2014, p. 31).

#### 4. Risultati e riflessioni

In questo articolo abbiamo deciso di condividere la storia di Roberta e del suo tirocinio. La nostra scelta è motivata dal fatto che vorremmo che tutte le relazioni di tirocinio fossero allo stesso tempo spontanee e ricche di riflessioni come la sua. Roberta ci ha stupite e al contempo emozionare con il suo racconto che, pur non rispettando le indicazioni redazionali che di norma diamo a chi scrive la relazione di tirocinio per facilitare la stesura del testo e favorire la riflessione su alcuni punti, superava le nostre aspettative, con le “fotografie” di vita quotidiana che ci ha descritto, piene di suggestioni ma anche accompagnate da lucidità, senso critico, pensiero riflessivo, atteggiamento scientifico e critico. Roberta sembra aver scritto “di getto”, come un “flusso di coscienza”, in realtà le sue parole sono il frutto di un lavoro di distanziamento, osservazione e concettualizzazione, di riflessione critica sulla pratica.

Nel complesso, possiamo affermare che il supporto fornito fino ad ora ai tirocinanti attraverso le interviste individuali (fase 3) e quelle di gruppo (fase 4) sta determinando un aumento della qualità delle relazioni finali in termini di contenuto riflessivo. La strada da percorrere è necessariamente ancora lunga e irta di ostacoli che non riguardano soltanto la riflessione, ma anche la qualità della scrittura in generale. È vero infatti che non sempre e non tutti gli studenti universitari padroneggiano le regole grammaticali e sintattiche e che questo naturalmente ostacola la produzione di testi di qualità elevata, come la scrittura riflessiva. È doveroso anche riconoscere che, soprattutto nel caso dei tirocinanti della laurea triennale, si lavora con giovani che sono all’inizio di un lungo percorso di istruzione e formazione, ma anche di presa di coscienza e di

autoconsapevolezza. Non possiamo per tanto aspettarci da uno studente che affronta per la prima volta il mondo del lavoro educativo una riflessione critica in quanto essa comporta una revisione dei presupposti derivanti dagli apprendimenti precedenti e delle loro conseguenze.

Delle relazioni ricevute finora, soltanto una è stata valutata come “scrittura meramente descrittiva”, mentre tutte le altre sono state valutate come “scritture descrittive con qualche riflessione”. All’interno di questa categorie sono presenti relazioni di qualità diversa. La maggior parte, a seguito del focus, risultano buone o molto buone dal punto di vista del contenuto riflessivo, tanto da avvicinarsi alla categoria successiva, quella della “scrittura riflessiva”. Altre sono invece appena sufficienti e necessitano di integrazioni ed approfondimenti per migliorare dal punto di vista del contenuto riflessivo (fase 5). Soltanto una relazione, quella di Roberta, è stata immediatamente valutata come “scrittura riflessiva” e in essa è possibile trovare anche tracce di riflessione critica sui presupposti e sugli obiettivi del lavoro educativo, come è evidente per esempio nel brano di seguito riportato.

*Prendersi cura, regole, burn-out e prospettive future*

*La mattina a lezione parliamo di cosa vuol dire essere educatori, di cos'è la pedagogia, di come saper evidenziare i bisogni nascosti di chi abbiamo di fronte, come far risplendere le loro potenzialità nei contesti che a volte possono soffocare.*

*Il pomeriggio poi, a tirocinio, mi scontro con tutto quello che non dovrebbe essere un educatore: il baby-sitter. Quando racconto ai miei amici ciò che faccio, a volte mi prendono in giro. “Praticamente sei una che fa ripetizioni e li accompagna dal medico senza essere pagata.”*

*È difficile spiegare cos'è l'educazione e quale è il lavoro di un educatore, rendere tutta la complessità a parole. È ancora più difficile se poi si viene a contatto con chi forse tutto questo l'ha perso di vista, per stanchezza, per burn-out. A volte mi è sembrato che il loro lavoro si riducesse al ruolo di una mamma. Preparare il pranzo, lasciare il cibo a chi non c'è, costringerli a studiare, raccomandarsi di tornare presto, controllare che le camere siano in ordine, sgridare se si sente litigare. Tutto questo mi ha fatto pensare al concetto di cura.*

*“Una concezione della cura che fa riferimento non già, o non soltanto, alla categoria della guarigione, ma a quella del senso dell'esistenza, ci suggerisce una analogia con la concezione heideggeriana di cura, come elemento caratterizzante la relazione con l'altro. Dell'altro ci si può prendere cura o nella forma inautentica, che non si cura tanto degli altri, quanto delle cose da procurar loro, o in quella autentica, che apre agli altri la possibilità di trovare se stessi, offrendo le condizioni, l'occasione, di potersi prendere cura di sé. Una differenza, quindi, radicale tra il prendersi cura (degli oggetti) e l'aver cura (dell'altro), dove soltanto si realizza un coesistere autentico” (Torre).*

*Quello che mi capita di osservare in casa famiglia la maggior parte delle volte ha a che fare con la forma inautentica della cura. [...] Qual è il problema allora? Pigrizia, stanchezza, entusiasmo perso? La lentezza e la difficoltà della burocrazia del mondo dei migranti stranieri non accompagnati a mio avviso non può essere una giustificazione per ridursi a procurare il minimo indispensabile, per generalizzare e progettare per tutti lo stesso percorso. Penso anche al diario, strumento di comunicazione essenziale e prezioso per lo staff educativo. Il diario dovrebbe essere un mezzo per scambiarsi impressioni sulla giornata, sfumature che si sono colte, problematiche che emergono senza essere dette ad alta voce. Il più delle volte invece, mi sembrava un elenco delle cose fatte o da fare. [...] Questo mi ha fatto pensare molto, alle personalità, alla passione che spinge, che si spegne, che si deve ritrovare, alla necessità di una formazione continua.*

*(Roberta, Relazione di tirocinio, maggio 2017)*

Come afferma Tomassini (2007), è importante sottolineare gli aspetti non strettamente cognitivi di ogni attività formativa, perché l'uso realmente consapevole delle informazioni e delle conoscenze disponibili si ha quando è messa in gioco la "conoscenza personale" e quando sono inclusi interessi, emozioni, affetti. Secondo lo studioso da più parti si comincia a riconoscere "la necessità di colmare il vuoto che il predominio del cognitivismo ha creato nelle teorie dell'apprendimento" e a opporsi all'idea secondo cui "la riflessione è un'attività cognitiva" e "il binomio cognizione e razionalità va considerato su un piano esterno, o superiore, a quello delle emozioni". Da questo punto di vista una forma di "emozionalizzazione" della riflessione è il presupposto necessario di ogni intervento volto a rafforzare la riflessione stessa (Tomassini, 2007, pag. 404).

*A. un pomeriggio mi si avvicina. Lui che di solito va sempre di fretta, arriva di corsa, in camera mette la musica alta, si veste, esce, va a fumare una sigaretta, torna, riesce, ritorna. Oggi mi sembra diverso, un po' spento. Giù in giardino c'è una festa per una certa P., una ragazza di un'altra casa famiglia.*

*A. mi chiede se ho una bella calligrafia, se mi va di scrivere una cosa per lui. Gli dico che lo aiuto, certo, allora inizia a dettarmi: "Non ti dimenticherò mai." È l'incipit.*

*Ha la voce roca, ma mentre legge si sente che gli si abbassa ancora di più. Mi spiega che la ragazza che sta dando la festa è una sua amica stretta, che se ne va dalla casa famiglia perché è diventata grande, e poi aggiunge: "andarsene via è brutto, ma per chi rimane è ancora peggio vedere andare via le persone a cui ti sei affezionato", e gli occhi gli diventano lucidi. Mi fa effetto, perché vedere degli occhi lucidi ad un diciassettenne orgoglioso e un po' galletto non capita spesso. Parliamo un po' di amicizie e sentimenti, e mi dice che le lascerà la lettera sul letto, non scenderà alla festa, perché a lui gli addii non piacciono. Esce di fretta, poi torna indietro, si affaccia e mi dice "Oh, comunque grazie", con una voce così ferma che mi intimidisce quasi. Io ancora una volta mi stupisco della bellezza delle persone.*

*(Roberta, Relazione di tirocinio, maggio 2017)*

Il raccontare, quindi, se si vuole che diventi una pratica riflessiva, deve sempre essere incentrato su esperienze vissute, partecipate, eventualmente anche "sofferte". Il narrante deve guardare alla propria esperienza come qualcosa da cui si possono trarre degli insegnamenti, delle morali seppur non risolutive o definitive (Tomassini, 2007; Tomassini, Zanazzi, 2014). Chi racconta deve essere in grado di cercare e trovare un significato all'esperienza che ha vissuto. La ricerca di significato è la radice della riflessione. Noi l'abbiamo stimolata con le interviste, individuali prima di gruppo dopo, e i risultati cominciano a essere evidenti. Troviamo sempre più spesso scritture che non appaiono come meri adempimenti, ma che contengono racconti di emozioni, positive o negative che siano. Segno che si comincia a "mettersi in gioco" nella relazione di tirocinio, anziché viverla come un compito da consegnare, punto e basta.

Nelle relazioni degli studenti cominciamo a trovare non solo un po' di riflessione, ma anche un po' di riflessività e di "riflessività situata". Tomassini (2007), a tal proposito, distingue tra la "riflessione", attività riferita a un soggetto o situazione esterna a chi scrive, e la "riflessività" come posizione da cui il soggetto include se stesso nella riflessione. A quest'ultima, osserva l'autore, è importante fornire anche "la necessaria sponda sociale" (idem, p. 402). La riflessività è significativa, infatti, ai fini dell'apprendimento quanto più essa "supera la dimensione solitaria" della costruzione delle storie e "prende invece corpo nelle interazioni tra soggetti che hanno interessi comuni e che sono aperti al cambiamento di sé e degli altri. Va quindi tenuta continuamente presente la dimensione *situata* della riflessività" (idem, p. 402):

*A. è tornato da poco dalla borsa-lavoro, sta facendo il barista nel bar del carcere di Rebibbia, e io sto per andare via. Arrivo alle 15.30 circa e me ne vado quattro ore dopo, a volte precisa, a volte*

*mezz'ora più tardi. È difficile riuscire a racchiudere nello spazio di quattro ore delle relazioni; non mi riesce bene aprire e chiudere la porta, della casa come di me stessa, mi sembra una forzatura. E se alle 19.29 a M. viene voglia di chiacchierare, e mi accompagna giù e parliamo al cancello? Non me la sento mai di troncare i discorsi, seppure semplici e spontanei e grezzi, così, per la paura di perdere l'autobus e tornare con quaranta minuti di ritardo a casa. Non riesco a lasciare in compartimenti stagni i miei pensieri su di loro, i piccoli scambi, gli scherzi: torno a casa e ci penso. Vedo un egiziano per strada e penso: saranno andati a scuola? Avranno studiato ieri? Avranno risolto quel problema con la ragazza che li vede solo come amici?*

*Sarà il coinvolgimento emotivo, sarà la mia dipendenza dalle relazioni, sarà passione, sarà un insieme di tante cose, ma non riesco a contenere tutto nelle 150 ore di tirocinio. È una relazione e le relazioni non si troncano (o meglio, quando succede, lasciano uno strappo, un'elaborazione del lutto da affrontare), si coltivano, si lasciano crescere gradualmente, poi, quando è il momento troveranno il modo di cambiare forma da sole.*

*Ad ogni modo, è venerdì, stasera devo uscire e cerco di andare via puntuale alle 19.30. A. mi chiede perché me ne vado così presto, spiego che non posso rimanere di più. Mi chiede, quasi timidamente "che fai domani?" Io rispondo "niente, è sabato, probabilmente studio". Lui risponde "se ti va, c'è la festa per il mio compleanno. Se passi mi fa piacere". Io dentro sono improvvisamente felice e li capisco. Che in qualche modo non sono Roberta, tirocinante che va il lunedì, giovedì e venerdì dalle 15.30 alle 19.30, ma sono Roberta. E abbiamo creato dei rapporti, in poco tempo, precari, a scadenza per certi versi, ma pur sempre rapporti. È difficile creare una relazione asimmetrica quando si hanno 5 anni di differenza, ma in qualche modo mi sento una persona alla quale si rivolgono, anche solo per chiacchierare del nuovo pezzo di Ghali o per raccontare qualcosa di loro.*

*Non è nemmeno la prima volta. Quattro anni come educatrice di Azione Cattolica me ne hanno fatti creare di rapporti importanti ma stavolta è diverso. Sono ragazzi diversi anche se va di moda dire che siamo tutti uguali. No, non siamo tutti uguali, e bisogna farci attenzione a questo. Voglio capire i bisogni nascosti di ognuno, voglio aiutarli, voglio costruire progetti educativi con criterio, voglio costruire una macchina del tempo e vedere se tra dieci anni lavoreranno, avranno studiato, dove saranno, voglio andare in Egitto, parlare con le famiglie, chiedere cosa pensano loro, se gli mancano, se torneranno, se manderanno altri figli, voglio andare in ogni frutteria di Roma gestita dagli egiziani e dirgli "io mi chiamo Roberta" in arabo, io sono dei vostri, io vi ho conosciuto un po', io voglio sapere chi siete. Voglio non pensare a tutti questi voglio e avere tempo e spazio per capire i loro, voglio avere 24 ore in più al giorno per stare di più lì, non mi devono nemmeno pagare, a fare servizio sono abituata da una vita.*

*(Roberta, Relazione di tirocinio, maggio 2017)*

Certamente allo stato attuale della ricerca possiamo dire che la riflessione di gruppo favorisce maggiormente la capacità degli studenti in formazione di passare da un sapere ingenuo, prodotto dalla pratica, a un sapere via via sempre più critico. Come ci ricorda Freire, la riflessione critica sulla pratica è infatti sia frutto di un'autoriflessione sia di una riflessione generata dal rapporto con gli altri (formatore e tirocinanti).

"Apprendere è costruire, ricostruire, constatare per cambiare" (Freire, 1996, 2014, p. 60). Il risultato atteso è, dunque, proseguire il nostro intervento didattico per poter ascoltare e leggere tante storie come quella di Roberta, continuare a emozionarci, ad apprendere dai nostri studenti e rivedere e migliorare il nostro modello di tirocinio e le nostre prospettive di ricerca.

## Riferimenti bibliografici

- Damini, M., Surian, A. (2012), L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali, *The Italian Journal of Educational Research*, V, 291- 302
- Dewey, J. (1929), *The Sources of a Science of Education*, New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1951)
- Dewey, J. (1933), *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston: Heath (trad. it. *Come pensiamo*, Firenze: La Nuova Italia, 1973)
- Dewey, J. (1938), *Esperience and education*, Indianapolis, Kappa Delta Pi (trad. it. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1955)
- Dionisi, G. Garuti, M. (2011), *I giardini della formazione*, Roma: Armando
- Festinger L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Flanagan J. (1954), The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 51, 327-358
- Freire, P. (1970), *Pedagogia do oprimido*, São Paulo: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia degli oppressi. L'educazione come pratica di libertà*, Torino: EGA, 2004)
- Freire, P. (1996), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: EGA, 2014)
- Gibbs, G. (2013), *Learning by doing. A Guide to Teaching and Learning Methods*, Oxford: Oxford Brookes University
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967), *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, New York: Aldine de Gruiter
- Kember, D., Leung, D. Y.P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M., Yeung, E. (2000), Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 4, 381-395
- Kolb. D. A. (1984), *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice-Hall, 1984
- Lave, J., Wenger, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press (trad. it.: *Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson, 2006)
- Lewin, K. (1946), Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, 2, 34-36
- McClelland, D.C. (1973), Testing for competence rather than intelligence, *American Psychologist*, 28, 1-14
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass (trad.it. *Apprendimento e trasformazione*, Milano: Raffaello Cortina, 2003)
- Moon, J. (2006), *Learning Journals. A handbook for reflective practice and professional development - 2nd edition*, London: Routledge.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Roma: Carocci

- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma: Carocci
- Murray, H. A. (1943), *Thematic apperception test*, Cambridge: Harvard University Press
- Parker D.L. et al. (1995), The value of critical incident analysis as an educational tool and its relationship to experiential learning, *Nurse Education Today*, 15, 111-116.
- Piaget, J. (1967), *Biologie et connaissance*, Parigi: Gallimart (trad. it. *Biologia e conoscenza*, Torino: Loescher, 1971)
- Rogers, C. R. (1951 ), *Client Centred Therapy*, Boston: Houghton-Mifflin (trad.it, *La terapia centrata sul cliente*, a cura di Lucia Lumbelli, Scandicci: La Nuova Italia, 1997)
- Salerni A., Sposetti P., Szpunar G. (2013), La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario. Narrative writing as an evaluation methodology of University Internship Program, *RPD, Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8, 2 9-26
- Salerni A., Sposetti P., Szpunar G. (2014), Narrative writing and University Internship Program, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 140, 133–137
- Salerni, A, Sposetti, P. (2010), “La valutazione della produzione scritta universitaria: il caso delle relazioni di tirocinio” in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Atti del XV Convegno Nazionale Giscel. Milano: Franco Angeli, 391-404.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books, (trad it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo, 1993)
- Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bas (trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano: Franco Angeli, 2006)
- Tomassini, M. (2007), “La riflessività dei professionisti della formazione: verso lo sviluppo di pratiche riflessive in contesti di formazione professionale”, in Isfol, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Roma: ISFOL
- Tomassini, M., Zanazzi, S. (2014), Reflexivity and Self-development of Competencies as Key Drivers in Individuals' Learning and Career Paths: Cases from Italy, *Research in Comparative and International Education*, 9, 3, 301-312
- Van Overwalle F., Jordens K. (2002), An adaptive connectionist model of cognitive dissonance. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), 204-231
- Vermersch, P. (2005), L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale, *Revue française de pédagogie*, 118,1,178-180 (trad. it. *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicazione*, Roma: Carocci, 2005)

## **NEET EXPERIENCE. Strumenti e percorsi di orientamento per supportare i Neet**

ANDREA CALDELLI, FABIO P. CORTI, ERIKA MARIONI (L'Altra Città)

Negli ultimi anni è emersa sempre più l'esigenza di erogare dei servizi di orientamento specialistico per i cosiddetti NEET.

Il termine Neet sta ad indicare persone giovani che non studiano, non lavorano, non sono inserite in percorsi di formazione professionale.

L'acronimo appare per la prima volta nel rapporto dal titolo *Bridging the Gap*, redatto nel 1999 dalla *Social Exclusion Unit*, una sorta di *think tank* lanciato alla fine degli anni '90 dal governo laburista britannico con il compito di affrontare il tema dell'esclusione sociale, fornire soluzioni e valutare l'efficacia delle politiche messe in campo. Il rapporto si concentra su una particolare categoria a rischio: i giovani tra i 16 e i 18 anni *Not in Education, Employment or Training*, soffermandosi in particolare sulla questione degli abbandoni scolastici e sul fenomeno delle ragazze madri.

Inizialmente il concetto di Neet è quindi calibrato sulle specifiche caratteristiche del sistema britannico, mentre poi tende a diffondersi, come categoria statistica nel resto d'Europa e anche in Paesi extra europei dove il problema della risorsa giovanile è più sentito, come ad esempio in Giappone. Nel 2002 l'acronimo compare su una rivista specialistica in un articolo dal titolo *Social exclusion and the transition from school to work: the case of young people Not in Education, Employment, or Training* (traduzione: Esclusione sociale e transizione dalla scuola al lavoro: il caso dei giovani che non studiano, non lavorano, non sono inseriti in percorsi di formazione professionale) a cura degli autori John Bynner e Samantha Parsons.

Il termine è spesso seguito da numeri, statistiche, grafici e tabelle che servono a rappresentare il fenomeno e a raffrontarlo con altri dati, di altre regioni, di altri paesi o di altri continenti. I dati italiani, poi, presentano una situazione non certo rosea per i giovani che viene riportata a livello mediatico e ripetuta nei titoli dei giornali e quotidiani.

I NEET che sono stati incontrati dai consulenti di orientamento dell'Altra Città in questi ultimi anni hanno per lo più espresso delle esigenze riconducibili alle seguenti macrotipologie di richieste:

1. Scrivere o riscrivere un curriculum vitae efficace.
2. Comprendere come collocarsi nel mondo del lavoro dopo alcune esperienze non fruttuose.
3. Dare supporto a giovani e adulti che sono sfiduciati e non sanno cosa cercare, o chiedere, ad un mondo lavorativo che, a detta loro, li evita.

I percorsi di orientamento per essere efficaci devono porre il soggetto e la sua storia di vita al centro dell'intervento, offrendo uno spazio per poter ricostruire il proprio passato, prendere consapevolezza delle proprie capacità, risorse e competenze grazie alla riflessione e analisi delle esperienze fatte (scolastiche, lavorative, di volontariato) guidata dall'orientatore, che diventa per il NEET l'esperto che può supportarlo ad affrontare questo *momento di sfiducia* ed aiutarlo ad iniziare ad *immaginare* il proprio futuro attraverso *azioni concrete*.

Questa attenzione alla persona si è rivelata importante nei percorsi di orientamento organizzati, anche perché alcuni dei ragazzi incontrati provenivano da situazioni di disagio sociale e/o familiare, rispetto alle quali creare un rapporto di fiducia costituiva il requisito necessario per la prosecuzione del percorso.

I percorsi di orientamento si sono strutturati in incontri individuali e, talvolta, di gruppo, a seconda delle esigenze.

Durante gli incontri sono stati utilizzati strumenti utili al raggiungimento degli obiettivi concordati con i partecipanti, tra i quali:

- **Il curriculum vitae Europass** si è rivelato uno strumento fondamentale per ricostruire il percorso scolastico e professionale. Spesso i ragazzi pensavano di non avere niente da scrivere nei loro *curricula* perché le esperienze lavorative che avevano svolto erano a nero oppure perché avevano aiutato i genitori nelle loro attività, non considerando questi contesti come luoghi di apprendimento di conoscenze, abilità e competenze. Stimolare la riflessione sulle esperienze lavorative o anche solo scolastiche, declinando e analizzando nel dettaglio le attività svolte, consente di acquisire consapevolezza sulle proprie capacità e consente poi di mettere in relazione il proprio trascorso e i propri interessi e caratteristiche in modo da essere consapevoli di ciò che si è, di ciò che ci piace fare e di cosa ci riesce bene fare. Oltre alla ricostruzione delle esperienze formative e lavorative, con il curriculum è stato fatto anche il lavoro di descrizione delle competenze comunicative, organizzative e professionali. Anche per questo tipo di attività è stato necessario stimolare la riflessione nei ragazzi, per consentire che trovassero la loro modalità per esprimere le loro caratteristiche.

Il curriculum vitae Europass è uno strumento che viene utilizzato dai nostri esperti anche in fase di orientamento con i ragazzi che frequentano le classi V delle scuole secondarie di secondo grado e che sono in procinto di affacciarsi per la prima volta nel mondo del lavoro.

- Quando la situazione lo richiedeva è stato utilizzato dai consulenti di orientamento dell'agenzia formativa uno strumento particolare – **L'Autobiografia Ragionata**. Si tratta di un colloquio *semi-direttivo*, teso a ricostruire la traiettoria personale dell'intervistato, che viene chiamato *persona-progetto*. Chi gestisce il colloquio è chiamato invece *persona-risorsa*, e ha il solo compito di vigilare sul suo corretto svolgimento, fornendo un contenitore alla persona-progetto. Nell'autobiografia ragionata, infatti, è fondamentale la centralità di quest'ultima, favorita anche dal fatto che il colloquio deve rispettare almeno cinque requisiti.
  - I. Innanzitutto, esso deve avvenire in un luogo neutrale per la persona-progetto (né luoghi familiari, né luoghi di lavoro), affinché il tempo del colloquio sia protetto da ogni tipo di interferenza, ad esempio un pub, poiché per pur assurdo possa sembrare il pub è un luogo dove generalmente le persone si sentono più rilassate e pronte al dialogo ed è comunque luogo privo di interferenze sociali e familiari.
  - II. In secondo luogo, non è previsto un compenso diretto per la persona-risorsa (nel senso che non si paga la prestazione, anche se altre forme di pagamento indiretto sono prevedibili, ad esempio all'interno di percorsi di formazione o di orientamento finanziati). Questo mira a eliminare ogni tipo di asimmetria tra persona-progetto (intervistata) e persona-risorsa (intervistatore).
  - III. In terzo luogo, il colloquio autobiografico non deve essere funzionale ad altro che a una migliore comprensione di sé da parte della persona-progetto: non è il caso, ad esempio, di immaginarlo come modalità conoscitiva in vista di un'assunzione o di valutazione da parte del datore di lavoro.
  - IV. Ancora, a innervare la reminiscenza autobiografica devono essere solo i fatti (quindi non i traumi, le emozioni o altro ancora), per non portare il colloquio a configurarsi come qualcosa che non è, ed è bene non sia o diventi. L'autobiografia ragionata, infatti, non è una forma di supporto psicologico, né di terapia. La via preferibile è di raccontare solo i fatti pubblici, cioè quelli che sono già conosciuti da chi è prossimo alla persona-progetto o che, anche se non sono conosciuti, potrebbero tranquillamente esserlo.
  - V. Infine, tutto ciò che la persona-progetto ricorda viene scritto su alcuni fogli dalla persona-risorsa, seduta davanti a lei. Questi fogli le saranno poi consegnati alla fine del colloquio, e la persona-risorsa non tratterrà per sé alcunché.

- Il **Bilancio di competenze** è un altro strumento utilizzato, costituito da schede o semplicemente da domande aperte fatte dall'orientatore, che serve per analizzare le proprie esperienze e attitudini con l'intento di rilevare le capacità acquisite e le risorse da mettere in gioco in vista di uno o più obiettivi individuati e analizzati.

Si può dire che il bilancio di competenze aggiunge alla dimensione retrospettiva, che caratterizza anche il curriculum, la dimensione prospettica, dal momento che il prodotto finale dell'intervento è un piano di azione che definisce tempi e modalità di attuazione del progetto personale e professionale individuato.

- Sono stati attivati, ad esempio, dei **laboratori legati al fronteggiamento delle situazioni lavorative** in cui sono stati presentati ai ragazzi stimoli narrativi e video grazie ai quali è stata avviata la riflessione moderata dagli orientatori. Sono state fornite indicazioni utili con sulle modalità con le quali affrontare un colloquio di lavoro in maniera efficace, partendo dalla consapevolezza delle proprie risorse.

Di seguito riportiamo la progettazione di un'attività proposta durante un laboratorio e la relativa scheda operativa.

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità operative
----------	-------	--

<p><b>Tocca a me</b></p>	<p>120 minuti</p>	<p>Questo esercizio si pone l'obiettivo individuare le strategie e gli elementi che possono permettere il raggiungimento di un obiettivo.</p> <p><u>Materiali</u>: scheda "Tocca a me"</p> <p><u>Svolgimento</u>: Visione di un estratto dal film "Gli Stagisti", reperibile in parte anche su YouTube al seguente URL <a href="https://www.youtube.com/watch?v=v0x2Ool-YXo">https://www.youtube.com/watch?v=v0x2Ool-YXo</a></p>  <p>A questo punto l'orientatore commenta insieme ai ragazzi il video visto insieme e cerca di invitare i ragazzi a pensare...e se adesso toccasse a te sostenere quel colloquio?</p> <p>Si invitano i ragazzi a scrivere individualmente la scheda "Tocca a me" dove devono indicare sia le competenze che andrebbero a valorizzare sia le modalità con le quali cercherebbero di affrontare la situazione, proprio andando a descrivere, ad esempio, anche delle conoscenze apprese che secondo loro possono essere utili per la situazione preposta.</p> <p>Al termine degli elaborati individuali si condividono le situazioni e, una ad una gli studenti sono invitati a commentare quanto elaborato suggerendo o meno quanto elaborato dai compagni. (se utile anche in modalità brainstorming).</p>
--------------------------	-----------------------	--

### **SCHEDA - Tocca a me**

**Immagina che la situazione che hai precedentemente visto nel filmato stia per accadere a te:**

Come ti prepari per il colloquio (elenca o descrivi le azioni che metti in atto per affrontare il momento faticoso)?

Quali elementi di te, che ti appartengono metti in risalto?

Ci sono degli elementi, caratteristiche o altro che l'azienda sta cercando, o pensi stia cercando e che tu possiedi? Elencale o descrivile.

Ti chiedono di scrivere 10 righe massimo di presentazione prova a scriverle di seguito



**Erika Marioni**, si occupa di tutoraggio e coordinamento dei percorsi formativi. Come orientatrice opera con gli alunni delle scuole superiori, con gli adulti che partecipano ai percorsi formativi e con i giovani, in particolare i NEET.

Utilizza strumenti di orientamento improntati all'approccio narrativo e all'autobiografia ragionata. Laureata in sociologia con particolare attenzione alla gestione delle risorse umane, si occupa delle attività di ricerca sui bisogni formativi.

**Andrea Caldelli** è il coordinatore dell'associazione L'Altra Città e direttore dell'agenzia formativa. La sua attività principale consiste nella progettazione e organizzazione delle attività di formazione e orientamento, cui partecipa anche in qualità di docente e orientatore. Coordina le attività comuni dei soci e lo sviluppo di nuove iniziative di volontariato.

**Fabio Pietro Corti** lavora per l'agenzia formativa con molteplici funzioni, coordina e opera in progetti di orientamento nelle scuole. Svolge anche attività di formazione utilizzando strumenti multimediali. Laureato in Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni, dal 2004 si è specializzato nell'utilizzo di strumenti crossmediali per l'orientamento con approccio narrativo e la formazione professionale.

Informazioni su [www.laltracitta.it](http://www.laltracitta.it)

## **Origini, parole dentro parole fuori. Laboratorio di narrazione autobiografica tra teatro sociale e Writing Workshop**

SABINA MINUTO, SARA MORETTI

Il laboratorio si propone di ristrutturare in breve il laboratorio narrativo da cui è nato e si è sviluppato il percorso Origini presso l'istituto professionale Mazzini Da Vinci di Savona, a cui hanno partecipato ragazzi migranti e studenti.

Uno dei problemi principali in adolescenza è darsi un nome, un volto, riconoscersi e riconoscere se stesso nel mondo. Entra in gioco qui anche la scuola dove gli adolescenti passano molto del loro tempo, il tempo dell'apprendere. E' anche il problema dei ragazzi migranti che abbiamo incontrato, dalle radici ben solide ma lontane.

L'apprendimento, ormai è noto, avviene solo in situazioni dotate di significato. La scuola spesso non lo è. "È un luogo non luogo" come direbbe Augé, una specie di terra di nessuno, con qualche regola noiosa, incomprensibile. Un obbligo: i ragazzi ci vengono, ma non ci "stanno".

Il laboratorio Origini parte da questo: dal recupero di un senso dell'apprendimento che passa prima attraverso il recupero del proprio senso, nel qui ed ora e nella costruzione di una visione del sé degna di essere guardata, disegnata, tradotta in gesti o parole. Tutti veniamo da un luogo dell'anima, da un'origine e possiamo costruire insieme percorsi diversi ma possibili.

Di seguito si pubblica un breve scritto di Walter Orioli ([www.teatroterapia.it](http://www.teatroterapia.it)) che presenta il libro fotografico dedicato proprio a questo laboratorio.

### *Oltre lo stereotipo dell'adolescenza di Walter Orioli*

*... esiste un appuntamento misterioso tra le generazioni che sono state e la nostra. Allora noi siamo stati attesi sulla terra. Allora noi come ogni generazione che fu prima di noi, è stata consegnata una "debole" forza messianica...*

Walter Benjamin (1966)

Questo libro rappresenta in modo significativo la sintesi del "laboratorio delle origini", un lavoro particolare che risuona con modalità diverse dai soliti laboratori teatrali per ragazzi, intanto perché riveste un carattere multidisciplinare ed è documentato dal linguaggio delle immagini e poi perché va oltre un certo tipo di didattica per confrontarsi con la fisicità, la carnalità e la consapevolezza di possedere un corpo che non è solo fisico.

Questo laboratorio si richiama ad una pedagogia del togliere più che del mettere, del frantumare elementi classici per costruire poetiche moderne a partire dall'autobiografia del soggetto. Questi ragazzi solitamente invisibili, qui spiccano il volo, sembrano superare le proprie capacità conosciute per levitare su un altro territorio, per scoprire un altro se stesso e ribaltare l'idea che noi adulti ci eravamo fatti di loro.

Il teatro fisico, la scrittura creativa, le immagini fotografiche mescolano le carte in tavola e sotto il banco si vende merce proibita: antropologia dell'adolescenza, riti di passaggio, poesie visionarie,

teatro e boxe ed anche qualcosa di più e di oltre del solito stereotipo dell'adolescente frustrato, fannullone e farfallone, insomma le tre effe dello sfigato.

Riflettendo un po' più seriamente, su queste ed altre esperienze analoghe, possiamo accennare brevemente almeno a quattro punti di analisi teorica in merito agli aspetti trasformativi: della funzione del teatro sociale, della scrittura creativa, della fotografia documentaristica e del percorso psicopedagogico.

La funzione del teatro fisico è quella di ristrutturare nel soggetto la visione del proprio corpo rappresentandolo ben oltre l'idea della propria immagine corporea. Unificando fisicità, emotività, sentimenti il teatro svolge la funzione principale di rimandare al soggetto la rappresentazione del proprio Io, rafforzando l'immagine di sé.

La funzione della scrittura creativa consente di fissare le proprie emozioni e sensazioni sulla carta, per poterle rileggere e di conseguenza analizzare i propri stati d'animo in una modalità "esterna", soprattutto se la lettura è condivisa con gli altri.

La funzione della fotografia documentaristica è quella di restituire una memoria dell'accadimento e anche di gettare ombre e luci sull'immagine dei protagonisti così come si presentano al mondo.

La riflessione sul percorso psicopedagogico multidisciplinare conduce a rilevare un vero e proprio rituale di passaggio, o perlomeno di un pre-rito che apre le porte all'età adulta, mettendo in risalto le prove di abilità fisiche, relazionali e intellettive del soggetto, nonché il rimando alla sua immagine corporea rispetto a una possibile ristrutturazione del Io.

Vale la pena di spendere qualche parola anche sulle funzioni del teatro sociale quale proposta di vera e propria metodologia di riscatto dei soggetti più deboli e svantaggiati con l'obiettivo di rafforzare la fiducia nelle proprie capacità espressive.

Il teatro sociale è un tipo particolare di teatro che ha proprie regole e tecniche, una precisa metodologia di lavoro, di principi e di pratiche, anche se ogni esperienza riveste propri processi applicativi. In ogni caso dovrebbe essere considerato un teatro vivo non riducibile ad alcunché di cognitivo o di morale, ma alla cultura legata al corpo, al rito e alla storia collettiva.

Nelle fotografie, nei disegni e nelle poesie che compongono questo libro prevale la freschezza corporea, decisamente rappresentativa di una generazione che desidera





riscattare le proprie origini proiettandosi verso il futuro, “allora noi siamo stati attesi sulla terra”.

Questo libro fotografico non è solo un documento di un’esperienza, ma si fa portavoce di una generazione che chiede di essere vista e ascoltata per la sua forza messianica.

**Sabina Minuto** insegna italiano e storia nella scuola secondaria di II grado. Si occupa da tempo dell’uso della tecnologia nella scuola e di metodologie didattiche. Ha fondato e collabora con il gruppo di docenti ITW (italian writing teachers).

**Sara Moretti** operatrice pedagogico teatrale dell’associazione culturale T21. Ha lavorato e condotto laboratori per enti pubblici, scuole, ASL, Ministero di grazia e giustizia (scuola agenti penitenziari). Si occupa da anni di teatro di ricerca.

Informazioni su <https://professionalintutto.jimdo.com> <https://sabinaminuto.wordpress.com>  
<https://www.teatro21.org>

## Palestra poetica.

### Come e perché leggere la poesia contemporanea: Giovanni Raboni e Giovanni Giudici

CAROLA BORYS, PIETRO CARDELLI, DANIELE IOZZIA, FRANCESCA LATINI, MATILDE MANARA, IRENE MARTANO, FRANCESCA SANTUCCI, NATASCIA TONELLI, MARCO VILLA ("Seminario Raboni" del DFCLAM, Università di Siena)

La domanda che cosa fosse un verso, rivoltami da un bambino durante una trasmissione televisiva, mi colse completamente impreparato. «Ci credi che non lo so?» fu la risposta.

G. Giudici, *Andare in Cina a piedi*, Milano, Ledizioni, 2017, p. 28

Il seminario di poesia contemporanea nasce all'interno dell'Università degli studi di Siena nel gennaio 2016 per iniziativa della professoressa Natascia Tonelli; coinvolge docenti, studenti e dottorandi che insieme leggono e discutono la poesia italiana del Novecento, s'interrogano sulla sua forma, il suo contenuto, le relazioni che intrattiene: si chiedono cosa sia un verso e quali significati possa assumere.

Dal gennaio al giugno 2016, il gruppo seminariale si è dedicato alla poesia di Giovanni Raboni, e in particolare ai sonetti di *Quare tristis*, raccolta interamente sostanziata dal recupero di una forma metrica chiusa. Le letture emerse nel corso degli incontri sono state riviste ed editate da Marco Villa, Francesca Latini, Natascia Tonelli e pubblicate in forma di appunti per un commento sulla rivista «Per leggere. I generi della letteratura», anno XVI, n.31, autunno 2016. I contributi raccolti sul volume «si pongono come un'integrazione ed eventualmente come proposte esegetiche alternative a quelle già presenti nell'Apparato critico realizzato da Rodolfo Zucco per l'edizione dell'Opera poetica di Giovanni Raboni (Mondadori 2006), apparato che fornisce – e non potrebbe essere altrimenti – l'imprescindibile base di partenza per tutto il nostro lavoro su *Quare tristis*» (M. Villa, *Appunti per un commento a Quare tristis di Giovanni Raboni*, «Per Leggere», p. 66).

L'esperienza seminariale vuole davvero porsi come una palestra, un esercizio di avvicinamento alla poesia, partendo dalla condivisione del suo segno minimo: il testo. Durante l'incontro *Palestra poetica. Come e perché leggere la poesia contemporanea*, i docenti, gli studenti e i dottorandi di Siena proporranno agli iscritti al seminario una poesia di Giovanni Raboni e una di Giovanni Giudici (rispettivamente un sonetto della raccolta *Ogni terzo pensiero*, e il testo proemiale della raccolta *Quanto spera di campare* Giovanni) per discuterli insieme. L'obiettivo è quello di leggere e comprendere il testo, tracciarne un commento collettivo attraverso l'uso di strumenti critici ma anche riflessioni estemporanee, intrecciando suggerimenti e confrontando idee, in una dimensione corale e collegiale; provare a districare, a osservare da un'altra prospettiva, a fare ordine, «perché più il mondo è confuso e banale più la poesia può servire, perché ci dà una seconda vista»<sup>54</sup>.

Per fornire un esempio concreto del metodo operativo adottato durante questi esercizi di lettura collettiva della raccolta *Quare tristis*, si ripropone qui di seguito il commento al sonetto *Filare tra le lenzuola tremando* di Francesca Santucci – apparso sul numero già citato di «Per Leggere» –

---

<sup>54</sup> G. Raboni, in *Credere ancora nella poesia. Incontro con Giovanni Raboni*, intervista a c. di M. Gezzi, in Id. *Tra le pagine e il mondo*, Ancona, Pequod, 2015

## Filare tra le lenzuola tremando, *Quare tristis*, 1998

Filare tra le lenzuola tremando  
di febbre, di felicità al pensiero  
d'essere esente dall'esserci, libero  
dal suo fiato, dal suo affanno – ma quando?  
solo ai tempi dei tempi, quando ero  
un ragazzo e proprio così, sfumando  
il presente e il futuro in un rimando  
sine die ne facevo più leggero  
il morso? O forse la si prende, questa  
malattia, anche da grandi, e forse è grazia  
che sia così, grazia per chi s'appresta  
a lasciare la vita e ancora strazia  
il moto che la consuma, l'impure  
dolcezza che la feconda e l'oscura.

*Filare tra le lenzuola tremando* è un sonetto sulla malattia che altera lo stato del corpo e della mente. L'io lirico immagina una condizione di degenza: la febbre induce un tremore e un'ideale regressione all'infanzia, una deresponsabilizzazione dell'individuo che per un lasso di tempo indeterminato sarà dispensato dall'esserci, «dal suo fiato, dal suo affanno». L'io ricorda di aver provato un sentimento di gioia alla prospettiva di tale sospensione, da ragazzo, quando «sfumando il presente e il futuro in un rimando sine die» il morso della vita si faceva più leggero<sup>55</sup>. Forse, però, questa è una malattia che si prende anche da grandi: anche nel pieno dell'età adulta, forse, si desidera una quiescenza indotta, obbligata, una parentesi di oblio che esenti l'individuo dal peso di essere se stesso; e forse è come una grazia, specie per chi «si appresta a lasciare la vita» e tuttavia si trova ancora involto in una dinamica esistenziale che, se rende possibile la morte, non esclude il suo contrario. È interessante soffermarsi sul termine *lenzuola*: le lenzuola sono il luogo preposto alla malattia, condizione che sospende l'essere *dall'esserci*: mi sembra opportuno, allora, includere questo sostantivo tra la schiera delle “membrane” disseminate da Raboni nell'intera raccolta, quelle flebili cesure tra il mondo dei «non morti ancora» e quello dei

---

<sup>55</sup> Sarebbe interessante approfondire un'eventuale relazione tra i versi «quando ero/ un ragazzo e proprio così, sfumando/ il presente e il futuro in un rimando/ sine die ne facevo più leggero/ il morso» e l'infanzia dell'autore, quando la famiglia Raboni si trasferì per un periodo presso la casa di campagna di Sant'Ambrogio, a causa della guerra. Raboni lo ricorda con affetto, parlando davvero di una sospensione temporale, una parentesi salvifica che lo ha tratto in salvo dalla violenza della realtà, da ragazzo. «All'inizio vissi quegli anni come una bella avventura, perché Sant'Ambrogio era un luogo dove si andava d'estate. Il fuoriprogramma, lo spettacolo del mutare delle stagioni con in più la legittimazione a non andare a scuola, trasformavano il tutto in una specie di vacanza». G. Raboni, *L'opera poetica*, Milano, Mondadori, 2006, p. LXXII

«non ancora risorti»<sup>56</sup>: come il muro, il reticolato della luce, i vetri colorati, il silenzio delle siepi, la tenda e il paravento, le finestre, la lamiera che abbacina, così le lenzuola trattengono l'io nel limbo di una morte simulata, in un interregno tra la vita e la non-vita, confinandolo in un'esistenza deresponsabilizzata e post-superegotica. Baldacci ne parla nella bandella dell'edizione dello Specchio Mondadori: sottolinea l'aspetto religioso e anche liturgico di una comunicazione con i morti cercata dalla poesia di Raboni, in una dimensione nella quale il poeta non sa dire «se è lui che ha attraversato il diaframma o sono loro, i morti, ad avere invaso l'al di qua»<sup>57</sup>.

È proprio di una condizione in bilico tra la vita e la morte che parla questo sonetto: tutta la seconda parte della parabola poetica di Raboni, in effetti, segna viepiù un dipartirsi dal vissuto<sup>58</sup>. La febbre causa una quiescenza dell'individuo che non è ancora morto, ma non è del tutto vivo, si trova in una zona franca, di mezzo. *Quare Tristis*<sup>59</sup> suggerisce, allora, un senso di terminalità: Raboni sembra quell'uomo che, citando un verso di questo sonetto, «s'appresta a lasciare la vita»<sup>60</sup>. Però, commentando in un'intervista del 2003 le parole di Baldacci secondo cui Raboni guarderebbe la vita dal punto di vista della morte, il poeta suggerisce di ribaltare l'affermazione: la sua sarebbe, invece, una visione della morte dal punto di vista della vita<sup>61</sup>. Del resto, questa raccolta è piena di celebrazioni dell'esistenza che si alternano al tono di coazione luttuosa di tutta la sua poesia (QT III-12: «Stanco della vita, io? Non scherziamo»). Potremmo servirci di quest'affermazione per sciogliere un ambiguo nodo sintattico presente nell'ultima terzina del nostro sonetto: supporremmo che il soggetto di *strazia* (v. 12) sia *chi s'appresta a lasciare la vita* (vv. 11-12), e il complemento oggetto sia *il moto che la consuma*, e quindi *l'impura dolcezza*. Colui che è vicino alla morte, allora, continuerebbe a partecipare con ostinata disperazione alla dinamica esistenziale. L'ambiguità e l'irrazionalità di un comportamento "auto-sabotante" troverebbero riscontro nell'ossimorico explicit «l'impura/ dolcezza che la feconda e l'oscura»: una "dolcezza impura" che, mentre proclama la morte, celebra la vita; così come fa il malato.

Se volessimo seguire l'indicazione che Zucco dà nell'Apparato critico dell'edizione Meridiani Mondadori, e considerare quindi *il moto* quale soggetto di *strazia*, la terzina acquisirebbe un senso più vicino all'interpretazione di Baldacci, che alla replica di Raboni: colui che si appresta a lasciare la vita ancora soffrirebbe e verrebbe vessato dal moto dell'esistenza e da questo suo donare e poi sottrarre. A favore di questa interpretazione, suggerirei di considerare un passo dei *Sepolcri* di Foscolo, posto in *Apparato* dallo stesso Zucco<sup>62</sup> (ma non in relazione alla sua proposta di parafrasi): «e involve/ tutte cose l'oblio nella sua notte;/ e una forza operosa le affatica/ di moto in moto» (vv. 17-20)<sup>63</sup>. Se lo considerassimo un modello di questa terzina raboniana, il *moto* e l'*impura dolcezza* sarebbero legittimamente il soggetto di *strazia*, intesi come *oblio* e *forza operosa* che affaticano le cose.

<sup>56</sup> Cfr. G. Raboni, *Ogni terzo pensiero*, in Id., *Tutte le poesie*, a c. di R. Zucco, Torino, Einaudi, 2014, p. 275

<sup>57</sup> Cfr. Id., *Quare Tristis*, Milano, Mondadori, 1998

<sup>58</sup> Cortellessa, *L'osso senza carne della parola*, in «Poesia», XII, 126, marzo, 1999, p. 303

<sup>59</sup> da ora in poi QT

<sup>60</sup> Oltre che dalla riflessione sull'incalzare della senescenza, Raboni è portato a questo sentire da un recentissimo iter ospedaliero: nell'87 è colpito da un infarto, che per la prima volta reca un segnale di decadimento; nel '90, poi, una colica renale e la scoperta di un adenoma al rene sinistro lo vedono sottoporsi a Nizza ad un severo intervento chirurgico, esperienza riportata nei *Sonetti d'infermità e convalescenza* (Cfr. Raboni, *Ogni terzo pensiero*, cit.)

<sup>61</sup> Cfr. Raboni, *L'opera poetica*, cit., p. 1707

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 1716

<sup>63</sup> U. Foscolo, *Dei Sepolcri*, in Id., *Poesie*, a c. di M. Palumbo, Milano, Bur, p. 109

Cortellessa ha definito QT un «tormentoso prontuario di decomposizione»<sup>64</sup>. In questo sonetto, la decomposizione comporta una dilatazione del tempo presente (che è tempo importante in *Ogni terzo pensiero*<sup>65</sup> e QT<sup>66</sup>), a scapito di passato e futuro. Tra gli altri che vi fanno riferimento, il sonetto di QT I-18 parla di un *muro del presente* (ammiccando al tema della membrana) dietro il quale c'è solo altro presente. È curioso che qualche verso dopo, in questo sonetto, compaia *Munchhausen* (termine già zanzottiano in *Al mondo, da La beltà*, 1968), il noto barone delle avventure iperboliche, che ha dato il nome alla sindrome propria di quei soggetti patologici che accusano sintomi inventati e malattie autoindotte, spesso sottoponendosi anche ad interventi chirurgici. Sarebbe rischioso insinuare che sia il caso dell'io lirico di questo sonetto, ma non si può fare a meno di cogliere un certo compiacimento della coscienza di fronte alla prospettiva della malattia.

Raccogliendo le fila del discorso, una definizione particolarmente calzante per l'atmosfera occorrente in questo componimento è quella che troviamo in QT III-23, *Numeri sbiaditi o divelti, rete*, il cui verso conclusivo recita «virus dell'oblio»: mi sembra che sia proprio di questo che si tratti, in *Filare tra le lenzuola tremando*: di un virus di straniamento, che spalanca vuoti e insieme sospende su questi.

Sono presenti, inoltre, relazioni con raccolte precedenti: la prima sezione di QT, ad esempio, comunica da vicino con la prima e l'ultima di OTP. Questo componimento, nello specifico, intesse una rete di richiami solidi con la prima sezione di OTP, *Sonetti di infermità e convalescenza*, formata da una corona di sonetti sull'esperienza di una degenza ospedaliera, dal ricovero che precede l'intervento chirurgico, al momento dell'anestesia, fino a quello della convalescenza. Ci sembra di riconoscere, in molti di questi componimenti, quel sentimento di straniamento dalla vita reale, quella dimensione intima e infantile nella quale agisce il malato, con raggio corto. In OTP I-3, si denuncia la noia dell'immobilità che fa del tempo della malattia l'unico tempo presente: c'è il «fievole tormento/ di dormire supino», c'è l'attesa che «il muro/ inalberi il pallore/ dell'alba». In OTP I-4, la «scia/ fulgida dei sedativi» aggiunge un senso di quiescenza e incoscienza, in direzione di quello «sfumando/ il presente e il futuro in un rimando/ sine die» del nostro sonetto. E così la vita avvinta a «pochi grumi vegetali inventa/ di svanire da una spenta/ veglia ai rapinosi giochi/ notturni», in OTP I-7, come in un'atemporalità sia mentale che fisica nella quale versa il degente.

Zucco nota come il sintagma *d'essere esente dall'esserci* richiami il sonetto *Essere... essere, sì, intimi, nel cuore* (OTP III-10)<sup>67</sup>. Oltre al richiamo lessicale suggerito da Zucco, mi sembra significativo porre l'attenzione sull'esperienza narrata da questo componimento, che considero speculare a quella del sonetto preso in analisi: se in *Filare tra le lenzuola tremando* la morte simulata dalla malattia sospende l'esistenza e la relega a una quiescenza tombale, in OTP III-10 sono i morti che attraversano il confine in una sorta di resurrezione ideale, partecipando ancora alla vita grazie al pensiero dei cari viventi: «traslocheremo dalla fossa/ all'apparirci, all'esserci che siamo».

---

<sup>64</sup>A. Cortellessa, *La fisica del senso. Saggi e interventi su poeti italiani dal 1940 a oggi*, Roma, Fazi, 2006, p. 296. Segnalo, tra gli altri: il verso conclusivo del sonetto III-15, recita «*si celebra al netto d'ogni lamento/ la cerimonia del disfacimento*»; inoltre, nel sonetto III-21, leggiamo: «Eppure è lì, la sento darsi da fare attorno al cuore senza/ ritegno né fretta, tenace, lento// tarlo in un vecchio dondolo». Cfr G. Raboni, *Quare tristis*, in Id., *Tutte le poesie*, cit.

<sup>65</sup> da ora in poi OTP.

<sup>66</sup> Cfr. F. Magro, *Un luogo della verità umana. La poesia di Giovanni Raboni*, Udine, Campanotto, 2008, p. 226

<sup>67</sup> Id, *L'opera poetica*, cit., p. 1715

Tra le *Poesie disperse, abbandonate e d'occasione*, infine, troviamo la *Canzoncina per la febbre*, in cui il nesso tra la malattia e l'infanzia spensierata si fa più esplicito: «Se il termometro sale/ (37... 38... 39...)/ non avere paura./ Non c'è niente di male./ Magari, oltretutto, piove»<sup>68</sup>. La febbre assume di nuovo il senso della tregua, della rigenerazione legittima, e quasi si confonde con la metafora della fanciullezza: entrambe parentesi momentanee e deresponsabilizzanti.

Quello della malattia è un topos letterario forte, che incontriamo fin dalle origini, nella prosa e nella poesia che attingono dagli antichi trattati medici. Nella parabola letteraria del Novecento, il tema della malattia ha registrato innumerevoli occorrenze, che per ovvie ragioni non sarà possibile vagliare in questo elaborato. Tuttavia, mi sembra importante citare poche declinazioni del tema in esperienze verosimilmente note e vicine a Raboni. Nel '71, Attilio Bertolucci pubblica *Viaggio d'inverno*, raccolta che al suo interno contiene *Ritratto di uomo malato*. Attraverso un'ekphrasis, l'autore parla della condizione atemporale della malattia: «così è degli infermi/ posti davanti a finestre che incorniciano il giorno,/ un altro giorno concesso agli occhi stancatisi presto»<sup>69</sup>, la dilatazione del presente che vede i giorni seguirsi senza clamore, cui fa eco il nostro «sfumando/ il presente e il futuro in un rimando/ sine die». Bertolucci, ancora, è autore del poemetto proustiano *La camera da letto* (1984), costellato di patologie e degenze: tra l'infermità del nonno malato terminale, quella del cugino Nanni, e quella dello stesso Attilio, bambino, nel canto XXI Bertolucci rivela la malattia che mina la madre Maria: «quasi una dolcezza o un lusso in più». Nonostante gli insistenti malanni che attraversano la narrazione, però, Bertolucci esprime, come Raboni dichiarava di fare, una costante gratitudine nei confronti della vita (nonostante la depressione che lo colpì nel '58), quel noto motivo della morte osservata da una prospettiva vitalistica.

*Chiromanzia d'inverno*, dell'amico Bartolo Cattafi, esce postumo nel 1983 per la collana dello Specchio, con la curatela di Giovanni Raboni, che dalla bandella scrive: «Messo insieme, e in gran parte scritto, durante i mesi della malattia che lo condannava senza appello e che egli [Cattafi] seppe vivere con meravigliosa consapevolezza e serenità, *Chiromanzia d'inverno* è qualcosa di ben diverso da una semplice raccolta postuma e anche, oserei dire, qualcosa di più d'un sia pur nobile testamento spirituale»<sup>70</sup>. Nella poesia eponima datata 1978, Cattafi descrive la degenza ospedaliera di un malato, i rituali del termometro sotto l'ascella, delle pillole, l'immobilità che porta il pensiero lontano. Al v. 6 troviamo «s'infilava a letto»<sup>71</sup>, che suggerirei di accostare al nostro incipit «Filare tra le lenzuola»; al v. 11 si legge «mandava lontano i suoi pensieri», idea di una distrazione della coscienza da se stessa, di una sospensione che porta l'io lirico a straniarsi dall'immediatezza del presente (il pensiero di «essere esente dall'esserci») per abbandonarsi a elucubrazioni. La poesia *Chiromanzia d'inverno* doveva certo avere molta importanza, per Raboni: fu proprio lui a decidere, insieme all'editore, che questo componimento desse il titolo all'intera raccolta postuma di Cattafi.

<sup>68</sup> Id., *Un gatto più un gatto*, in Id., *Tutte le poesie*, cit., p. 154

<sup>69</sup> A. Bertolucci, *Opere*, Milano, Mondadori, 1997, p. 236

<sup>70</sup> Cfr. B. Cattafi, *Chiromanzia d'inverno*, Milano, Mondadori, 1983

<sup>71</sup> Nelle note dell'edizione, Raboni segnala questo verso come una correzione autografa alla versione dattiloscritta «andava a letto».

## La traduzione interdisciplinare: dalla musica alla letteratura

DARIO BRUNA (CLG Ensemble cooperativa sociale di Chivasso)

Il cantiere propone ai partecipanti l'introduzione al metodo della traduzione interdisciplinare, utilizzando per l'occasione la relazione tra musica e letteratura.

Creare un passaggio tra discipline distinte consente, da un lato, di aprire possibilità di riflessione e di espressione, dall'altro di criticare (nel senso di non dare per scontate) dinamiche relazionali quotidiane. Risulta distintivo, il fatto che non si propone in modo prioritario un *contenuto*, in quanto oggetto di acquisizione di competenze, bensì un *metodo*, ossia una modalità di approccio ad un problema. Tale metodo è applicabile, se si considerano le dinamiche relazionali, e quindi le correlate problematiche di comunicazione che accadono all'interno dei vari contesti vissuti nel quotidiano, sia nei contesti interpersonali di lavoro, nei rapporti familiari, e certamente all'interno delle metodologie educative, e nelle discipline specialistiche, scolastiche e formative nelle quali abitualmente operiamo.

Il contenuto, essendo in transito *tra* le discipline, è sia ascoltato, visto, sentito secondo le nostre modalità di percezione, ma anche nel modo in cui lo associamo, lo comunichiamo e quindi lo traduciamo nel linguaggio delle nostre pratiche, lo collochiamo già nel nostro particolare vocabolario, nel nostro modo d'intendere le categorie.

Il contesto di traduzione interdisciplinare, porta i partecipanti in una situazione in cui risulta difficile comportarsi applicando categorie linguistiche e criteri percettivi già interiorizzati e quindi automatici. Si tratta quindi di lavorare sulla messa in discussione dei propri schemi, e sulla costituzione di nuovi criteri di analisi e di modalità operative, centrati sull'*intersoggettività* e sul rigore *metodologico*.

Il cantiere, per motivi di tempo, non può quindi sviluppare un percorso completo e articolato in tutti i suoi aspetti, ma si propone di mostrare cosa costituisca il lavoro, e come, seguendo un preciso metodo formativo, centrato appunto sulla *traduzione* e già collaudato in precedenti iniziative di laboratorio quali "*Dall'orecchio allo stomaco*" (musica e gastronomia), "*Dall'occhio all'orecchio*" (pittura e musica), "*Dinamiche orecchiabili*" (musica e sport), "*Musica e Cinema*", "*Musica e architettura*" (musica e architettura con mattoncini Lego), possa essere poi applicato nei contesti educativi, di integrazione scolastica e di cura.

Verrà quindi mostrato il lavoro di traduzione tra *segno* e *suono*, svolto presso la cooperativa sociale CLG Ensemble di Chivasso (To).

**Dario Bruna**, musicista, musicoterapista, presidente della cooperativa sociale CLG Ensemble, svolge dal 1996 attività di organizzazione e gestione quotidiana di centri diurni nel territorio di Torino.

Nel suo lavoro di musicista e terapeuta sperimenta percorsi annuali di attività connesse al suono all'ambiente e alla musica, portando avanti una personale ricerca relativa la traduzione interdisciplinare all'interno dei contesti educativi per la disabilità cognitiva, motoria e psichiatrica nei quali opera, riportando il suo studio e attenzione sulle analogie tra linguaggi, modalità narrative e materie percettive che costituiscono la comunicazione all'interno delle relazioni di cura.

Informazioni su [www.clgensemble.it](http://www.clgensemble.it)

## Prender parola e rappresentare l'esperienza con il Digital Storytelling

VINCENZO ALASTRA (ASL BI e Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione - Università di Torino)

A volte c'è un'unica immagine la cui struttura compositiva ha un tale vigore e una tale ricchezza e il cui contenuto irradia a tal punto al di fuori di essa che questa singola immagine è in sé un'intera narrazione.

Henri Cartier Bresson

## Sull'arte della cura

La pratica della cura ha il carattere della scommessa e dell'avventura, rimanda a situazioni caratterizzate da alta incertezza e richiede un certo modo di conoscere e di sapere costruito nella relazione (Mortari, 2006; 2013; 2015); un modo che sappia applicare un uso situato delle proprie conoscenze assieme a un atteggiamento "marcato" di rispetto dell'altro. La pratica della cura è un luogo complesso da abitare (Alastra e Cecconello, 2015) attraverso l'esercizio dell'ascolto dell'altro e di sé, della narrazione e della riflessione. Il *digital storytelling* (DST) è una metodica educativa, una pratica di cura che si colloca in questa prospettiva narrativo-riflessiva ed è fondato su un "contratto" che richiede a tutti i soggetti coinvolti, animatori-facilitatori e soggetti narranti (a seconda dei contesti: operatori e individui che hanno vissuto o stanno vivendo un'esperienza di malattia, educatori e loro assistiti, insegnanti e allievi, formatori e formandi, ecc.) di mettersi in gioco come attori co-protagonisti.

Il medico, l'infermiere, l'educatore, l'insegnante, sono chiamati a nutrire l'arte della cura anche di competenze narrative e riflessive, ad incontrare le narrazioni dell'altro, ad esprimere una soggettività fatta di accadimenti, percezioni, emozioni, pensieri, esiti che richiedono di essere compresi e, molte volte, di essere rappresentati-reinterpretati; procedendo insieme, e in parallelo, nella ricerca di una nuova storia, di una narrazione evolutiva dell'altrui (ma anche, necessariamente, di quella propria del professionista) esperienza.

In questa cornice il DST si propone quale metodologia "rigenerante", volta ad alimentare speranza, saperi e nuove visioni.

## Digital storytelling (DST) e processo educativo

Con la diffusione delle tecnologie digitali, in particolare di quelle mobili, sono andati proliferando nuovi modi di narrare fondati sull'impiego di diversi linguaggi (Petrucco e De Rossi, 2009; De Rossi e Petrucco, 2013). I supporti digitali consentono di raccontare e diffondere le proprie storie senza necessariamente usare carta e penna. Le grandi narrazioni collettive sono oggi affiancate da milioni di piccole storie individuali che fanno uso dei software attualmente disponibili. Le *story tales* possono essere definite come "blended telling stories with digital technology" (Ohler, 2007). Leslie Rule definisce il DST come l'espressione moderna dell'antico mestiere del cantastorie.

La locuzione *digital storytelling* (DST) viene impiegata per fare riferimento a oggetti comunicativo-narrativi di varia natura, nei contesti più differenti (insegnamento, educazione, formazione, marketing e comunicazione istituzionale, ecc.). In questo panorama variegato le applicazioni del

DST sono numerose e vanno dalla realizzazione di comunità di pratica alla didattica, dal social marketing agli interventi educativi e di *empowerment* individuale e di gruppo.

Per questo motivo, per non confondere piani differenti, ma soprattutto per cogliere la specificità del metodo presentato, va ben definito qual è il significato attribuito a questa espressione, specificando subito che il DST viene qui inteso come il processo educativo (Alastra, 2017; Bruschi, 2015; 2016; 2017a) che conduce alla realizzazione di un artefatto comunicativo su supporto digitale, consistente in una breve narrazione personale (generalmente intorno ai 6-7 minuti, e comunque non superiore agli 8-10 min.), che si sostanzia grazie all'integrazione di diversi linguaggi: immagini, fotografie, disegni (o altro materiale "scannerizzabile"), frammenti video, musica, effetti sonori, ecc.. L'impiego infine, della voce dell'autore dell'artefatto come voce narrante, costituisce un aspetto di rilievo qualificante l'autorialità della narrazione e la sua valenza identitaria.

L'accento posto in questa definizione non tanto sul "prodotto" finale, quanto, piuttosto, sul processo educativo-narrativo, differenzia questa pratica da altre declinazioni specifiche di *storytelling* quali i documentari, le videotestimonianze, gli spot pubblicitari, le videointerviste.

## Competenze e condizioni di contesto per una pratica di DST

Un laboratorio di DST mira a promuovere un'attività narrativa e riflessiva volta a rappresentare la propria esperienza in maniera digitale e in una chiave evolutiva. Ricercare uno sbocco evolutivo significa pervenire ad una "buona storia", ad una narrazione cioè che possa aprire a nuove e più positive visioni (Alastra, 2017; Alastra e Batini, 2015), che possa rimettere in movimento una progettualità personale orientata al futuro, a condizioni di vita foriere di maggiore ben-essere, che possa rinforzare gli apprendimenti, le risorse e le competenze degli autori dei DST ed essere, nel contempo, verosimilmente, di stimolo generativo anche per chi poi potrà fruire della visione di questi artefatti. Va infatti evidenziato in proposito come i DST, "prodotti" e condivisi all'interno di un laboratorio, possano essere resi accessibili ad altri, previa autorizzazione dei loro autori; a seconda dei casi: ad altri pazienti e *caregiver*, a operatori e volontari frequentanti corsi di formazione, alla comunità sociale più estesa attraverso la loro pubblicazione in siti web dedicati ecc.<sup>72</sup>

Questo possibile sbocco di un'attività che potrebbe andare anche a beneficio di altri, va reso noto all'inizio dei lavori ai partecipanti al laboratorio, e va fatto senza enfatizzare troppo questa opportunità, sempre mettendo bene in chiaro che, al termine dei lavori, saranno comunque gli autori dei DST interessati a dare o meno la loro autorizzazione al riguardo. Sapere che la propria esperienza così narrata potrà eventualmente essere messa a disposizione, come risorsa utile, come apprendimento e stimolo in favore di altre persone, significa sottolineare la potenziale valenza etica che può assumere questa attività narrativa. Chi si accinge a partecipare ad un laboratorio può, in virtù di ciò, sentirsi ulteriormente motivato. Nel contempo, l'esperienza che viene così a narrarsi, anche nei casi in cui questa si riferisca a fasi fortemente problematiche della propria esistenza, in quanto portatrice di una "morale" o di un apprendimento utile ad altri, viene così ad essere più facilmente rivisitata alla luce di uno sguardo positivo.

All'interno di questa cornice educativa, la centratura di questa metodica va allora ricercata negli aspetti che qualificano e attengono la complessità di ogni processo di cura (Bocchi e Ceruti, 1985; Ceruti, 1989; de Mennato, 2005; 2011; Formenti, 2010; Alastra, 2017), ed è subito comprensibile

---

<sup>72</sup> A quest'ultimo proposito si segnala che gli artefatti comunicativi realizzati nell'ambito del progetto di ricerca: "Storie in circolo: DST per alimentare speranza e saperi" al quale viene fatto riferimento nel presente contributo, saranno pubblicati in uno spazio specificatamente destinato a questo progetto di ricerca, all'interno di un sito web della ASL BI, dedicato alle pratiche narrative in contesti di cura e di formazione, attualmente in fase di allestimento.

come la realizzazione di un DST richieda competenze specifiche e approfondite da parte dei professionisti (in genere componenti di un Team<sup>73</sup>) che intendono cimentarsi con essa, come facilitatori-animatori e tutor.

Occorrono, in sintesi, solide competenze educativo-narrative e sensibilità particolari acquisibili attraverso specifici training, possibilmente comprendenti un percorso esperienziale (cioè un'iniziale sperimentazione diretta di questa metodica).

La focalizzazione sul processo educativo-narrativo e non tanto sul prodotto audiovisivo finale (sulla sua buona forma e adeguatezza tecnico-estetica) va oltretutto ben esplicitata e confermata nei comportamenti, soprattutto all'inizio di un percorso laboratoriale. In particolar modo quando si coinvolgono soggetti, magari non nativi digitali, che manifestano preoccupazioni o perplessità rispetto alle loro competenze informatiche, ai programmi e alle tecnologie audiovisive. Le competenze tecnico-informatiche vanno considerate marginali e facilmente acquisibili, anche grazie al sostegno e alla consulenza prestata da tutor esperti. In casi estremi, quando cioè si opera con soggetti portatori di disabilità particolari o con insuperabili deficit cognitivo-espressivi un tutor può fungere da "braccio operativo", rapportandosi con molta attenzione con gli autori delle narrazioni, lasciando cioè ai medesimi (e supportandoli adeguatamente in ciò con opportuni processi *empowering*) il pieno governo dei contenuti delle loro narrazioni e delle decisioni concomitanti. Processi decisionali inerenti: la stesura dei testi, la ricerca di uno stile espressivo personale e delle parole più significative ed opportune per rappresentare i significati che si intendono trasmettere, la scelta delle musiche e degli effetti sonori, la progettazione di uno *storyboard* di riferimento e la conseguente scelta degli elementi narrativi che lo andranno a comporre, definendo la loro efficace collocazione, i "tagli" e le revisioni in corso d'opera, ecc.

In considerazione della messa in gioco personale, che la narrazioni di sé richiede all'interno di un laboratorio di DST, questi contesti possono rivelarsi profondamente generativi solo se, fra i membri del gruppo, si può pervenire ad un giusto grado di conoscenza reciproca, a relazioni caratterizzate da fiducia e ascolto, a un diffuso atteggiamento di rispetto fra i partecipanti e per le loro narrazioni via via emergenti. In virtù di tutti questi aspetti, qui sommariamente richiamati, è allora comprensibile che si debba operare con gruppi di partecipanti non numerosi (in genere: da 8 a 12 unità), per un numero ristretto e opportunamente cadenzato di incontri (normalmente: 6 - 10 incontri di circa 3 ore ciascuno, con cadenza settimanale-quindecimale). Vanno inoltre previste, in misura variabile, attività di accompagnamento individualizzato, non solo per far fronte, come sopra accennato, a possibili carenze informatiche e a limitazioni particolari dei soggetti coinvolti, ma anche in riferimento agli obiettivi educativi perseguiti, ad eventuali esigenze di ascolto e a problematiche particolari che dovessero manifestarsi in corso d'opera, ecc.

## I sette elementi caratterizzanti un DST

In forma del tutto sintetica, possono essere di seguito tratteggiati gli elementi essenziali che caratterizzano un *digital storytelling* (Bruschi, 2016; 2017a; 2017b).

**Il punto di vista personale.** La storia viene presentata nella prospettiva del suo autore. In un DST ci si mette in gioco, assumendo la responsabilità di questa "presa di parola" e, in tal modo, si instaura una dinamica di *ri-appropriazione* della propria esperienza.

---

<sup>73</sup> Nelle esperienze alle quali viene fatto riferimento in questo contributo ogni laboratorio è stato condotto da due operatori esperti con la collaborazione di una terza risorsa con funzioni di tutoring educativo e di assistenza tecnico-informatica. Per gli operatori alle prime esperienze o impegnati in situazioni particolarmente complesse si consiglia di avvalersi di una opportuna supervisione focalizzata sulle dinamiche relazionali e su come vengono affrontati gli snodi e le salienze metodologicamente più rilevanti.

**Un contenuto emotivo e coinvolgente.** Non si può realizzare un *digital storytelling* su una tematica di scarso rilievo, poco significativa a partire per lo stesso autore del DST. Nello stesso tempo, tra le caratteristiche potenziali di questa tipologia di artefatto comunicativo, v'è proprio la capacità di valorizzare la portata emotiva delle storie, di proporsi cioè come forma di comunicazione capace di suscitare empatia da parte dei fruitori, e quindi di risultare particolarmente efficace nella comunicazione in contesti educativi e di cura.

**La multimedialità.** Le immagini, le fotografie e i frammenti video, la colonna sonora e gli effetti sonori, ecc. permettono di accedere a mondi di significati, sottolineando i momenti salienti di un racconto. È immediatamente apprezzabile il valore aggiunto dato dalla multimedialità, soprattutto nei casi in cui chi narra ha difficoltà a scrivere il proprio racconto, a padroneggiare l'uso della parola. Avvalersi di linguaggi e forme espressive diverse offre maggiori opportunità per rappresentare concetti complessi che, talvolta, non trovano nella parola il veicolo migliore per essere trasmessi (Bruschi, 2015; 2016; 2017a)..

**L'uso della propria voce.** In linea con quanto affermato nel primo punto, l'uso della propria voce conferma all'autore di un DST, come già accennato, l'autorialità del suo atto comunicativo (Canevaro, 2011; 2013).

**La dramatic question.** La *dramatic question* è la domanda, lo stimolo essenziale che avvia la narrazione e focalizza l'attenzione dell'autore di un DST, mantenendo quella del possibile fruitore-spettatore. La *dramatic question* (DQ) va quindi intesa come uno spunto narrativo che deve risultare sufficientemente ampio e suggestivo, che deve, con un certo grado di libertà, facilitare una narrazione in linea con gli obiettivi educativi perseguiti. Per questo motivo la DQ deve scaturire nell'ambito di una relazione che va costruita, che non può essere data per scontata. In una prospettiva di educazione degli adulti la DQ va quindi proposta e negoziata opportunamente con ognuno dei soggetti coinvolti, per ricercarne e condividere un senso e sempre con l'intento di permettere all'autore di un DST di porsi nella prospettiva di un superamento di una situazione problematica, di alimentare un racconto generativo che possa aiutare ogni singolo partecipante al laboratorio a "spingersi oltre", a "capitalizzare" i propri apprendimenti, a enucleare, per sé e per gli altri, "una morale", ecc.

**Ritmo ed economia narrativa.** Un racconto "per arrivare" ha necessità di essere narrato con un giusto ritmo ed essere sufficientemente sintetico, in maniera tale da evitare al suo fruitore un sovraccarico cognitivo, raggiungendolo in una forma molto diretta e immediata.

**La riflessività.** Realizzare un DST potenzia le proprie competenze riflessive in quanto ogni singolo elemento espressivo (un'immagine, un brano musicale, una didascalia, ecc.) è frutto di una scelta attenta, di una messa in relazione di ogni parte con il tutto, richiede, per trasmettere il significato desiderato, esplorazioni arricchenti e ciò apre ad una maggiore consapevolezza e conoscenza di sé, ad un'autentica esperienza di cura di sé (Alastra 2015; 2016b; 2016c).

## I passi operativi per avviare e condurre un laboratorio di DST

Nonostante ogni Laboratorio sia, per così dire, una storia a sé, ponga cioè peculiari problematiche di interesse metodologico, richiedendo sempre soluzioni e percorsi unici e irripetibili, con tempi di lavorazione diversi e non prevedibili in maniera certa, può essere comunque utile richiamare, anche solo per punti, le fasi operative e i passi logici da seguire.

**Definizione del target dei partecipanti, reclutamento e ingaggio dei medesimi.**

Le prime mosse di ogni processo educativo, come sempre, sono particolarmente importanti e delicate. Nel nostro caso, vanno progettate e messe in atto con molta cura le azioni di reclutamento e di ingaggio dei partecipanti, a partire da una definizione di massima delle tipologie dei destinatari del laboratorio, dall'approntamento di ogni materiale informativo, dalla promozione e preparazione di incontri propedeutici, ecc. Si tratta di operare in maniera progressiva e calibrata al fine di rendere le persone coinvolte pienamente consapevoli degli obiettivi perseguiti e dell'impegno loro richiesto. Nel caso di ingaggio di professionisti occorre impegnarsi con loro nel ricercare risposte convincenti alla domanda: a cosa mi serve?

Quando invece si opera con persone fragili (ad esempio pazienti, *caregiver* e soggetti che vivono pressanti problematiche esistenziali) è utile poter contare su una buona collaborazione degli eventuali professionisti (sanitari, educativi, ecc.) impegnati con i medesimi in una relazione di cura, per condividere e armonizzare i rispettivi obiettivi.

### ***Presentazione del laboratorio e ingaggio dei partecipanti.***

Una volta individuati i potenziali narratori è sempre utile dedicare un primo incontro ad una presentazione più "concreta" del progetto, delle sue finalità, degli impegni in campo e delle modalità e fasi di lavorazione che attendono tutti, riservando l'ultima parte di questo incontro alla proiezione e al commento di un DST dimostrativo. Anche se, e questo va detto in modo chiaro, i soggetti potranno in qualsiasi momento ritirarsi dal laboratorio (non avrebbe alcun senso continuare venendo meno interesse e disponibilità), questo è un momento importante anche per quanto concerne un primo importante passo che attiene la possibilità di vivere un sentimento di comunanza (Alastra e Introcaso, 2015) e di appartenenza al gruppo: ognuno soggetto è chiamato a decidere se prendersi o meno un impegno, non solo nei confronti dei facilitatori del gruppo, ma anche di fronte e in favore degli altri "compagni di viaggio".

### ***Definizione, presentazione (ed eventuale ulteriore ricerca) di una idonea dramatic question.***

Come sopra anticipato la *dramatic question* (DQ) viene individuata e proposta tenendo conto dei bisogni educativi e delle caratteristiche dei narratori e degli intenti del progetto. La DQ, come evidenziato da Joe Lambert (Lambert, 2013), è l'elemento che consente di selezionare situazioni significative meritevoli di essere narrate. Gli interessati devono essere invitati a esprimersi in merito alla proposta che viene loro formulata, a verificare se la DQ può favorire una buona narrazione e, nel caso in cui venisse reputata stimolante e percorribile, va compreso il motivo di questa retroazione per poterne ricercare una più congeniale e comunque tale da confermarsi in linea con le finalità educative perseguite.

### ***Prima messa a fuoco della storia e-o prima redazione di un testo narrativo e sua socializzazione.***

In questo passaggio le persone cominciano ad abbozzare la loro storia: qualcuno individua le parole chiave che vengono presentate con alcuni spunti narrativi espressi vocalmente, altri una traccia scarna o i "capitoli" clou, altri ancora possono pervenire ad un racconto scritto e già sufficientemente ricco di significati e ben articolato dal punto di vista narratologico. La condivisione di queste prime narrazioni consente ai narratori di soffermarsi su alcune salienze, stimola una collaborazione creativa alimentando nuove visioni e significati possibili e contribuisce a rinforzare un clima relazionale fondato su ascolto e fiducia reciproca.

### ***Costruzione della storia e prima messa in narrazione multimediale attraverso il ricorso ad uno storyboard.***

Successivamente, si dà modo ai partecipanti di approfondire la dimensione narrativa, recuperando-rielaborando ricordi e pensieri. Via via si perfeziona la narrazione, anche attraverso il ricorso ad uno *storyboard* o schema che graficamente permette di suddividere il racconto in scene successive e mettere in connessione fra loro immagini, musiche, suoni, ecc., parimenti progressivamente individuati. Mentre infatti, da un punto di vista logico, la messa a punto di uno

*storyboard* può essere considerata antecedente alla raccolta dei materiali iconografici, nella realtà si procede in maniera non lineare, sperimentando la complessità, dove il tutto e la parte vengono a rincorrersi reciprocamente, senza soluzione di continuità.

Si giunge così, passo dopo passo, seguendo traiettorie non prevedibili, a storie più dettagliate, meglio ponderate e, soprattutto, viene a prendere forma - con revisioni, ripensamenti, cambi di rotta, soste inaspettate, “tagli” e riposizionamenti - a quella narrazione muticodiale che caratterizza fortemente la pratica del DST.

### ***Individuazione del materiale iconografico, musicale, ecc. e sua condivisione.***

L'individuazione e l'inserimento dei singoli elementi iconografici e sonori rinforza-modifica, inevitabilmente, i significati trasmessi dalla narrazione. Ogni elemento espressivo, ogni linguaggio e combinazione di elementi e linguaggi diversi, apporta significati e contenuti narrativi specifici. La voce dell'autore del DST, la scelta e l'inserimento di parole, immagini, accompagnamento musicale, suoni, ecc. non hanno un semplice valore esornativo. In ognuno di questi passi viene ad essere costruito-perturbato-modificato, in misura più o meno rilevante, il senso della narrazione. Si può così comprendere quanto l'individuazione di questi elementi narrativi, la successiva ricomposizione del progetto di DST e i commenti e il confronto in gruppo che accompagnano queste attività, siano tutte occasioni di ricomposizione di significati, occasioni ad alto potenziale riflessivo e ri-generativo.

### ***Montaggio della narrazione digitale.***

Il montaggio definitivo del DST avviene avvalendosi dello *storyboard* (che aiuta ad avere chiara perlomeno la struttura complessiva iniziale del DST) e di un *software* per il montaggio video che sia semplice da utilizzare (in Rete sono se ne trovano alcuni disponibili gratuitamente).

### ***Socializzazione conclusiva dell'artefatto narrativo.***

Quello della visione collegiale di tutti i DST ultimati è il momento più piacevole ed emozionante. Per marcare il percorso portato a buon termine (ma anche rendere più accettabile il congedo e stemperare eventuali vene malinconiche), vengono in genere graditi sobri festeggiamenti (il classico brindisi, lo spuntino, ecc.); manifestazioni, ancora una volta, che vanno a rinforzare quel sentimento di comunanza che, dalle prime mosse, è andato sedimentandosi.

Questa “prima” può essere seguita da ulteriori occasioni di socializzazioni dei DST (con famigliari, amici, referenti organizzativi, altre persone significative, ecc.). Sempre in questo incontro finale vanno infine perfezionati e formalizzati gli accordi circa le possibilità di utilizzo dei DST in altri contesti (situazioni formative, altri progetti, ecc.) e la loro eventuale pubblicazione in Rete.

## **Il progetto di ricerca**

Alla fine del 2015 (a seguito di un accordo formalizzato con apposita convenzione tra gli Enti interessati) è stato avviato il progetto di ricerca in ambito educativo e formativo: “*Storie in circolo: DST per alimentare speranza e saperi*”, condotto dal Servizio Formazione della ASL BI in collaborazione con il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino. Obiettivo del progetto di ricerca era sperimentare il *digital storytelling* e approntare nuove pratiche, improntate a questa metodica, da proporre in contesti di cura ed educativi diversi e nella formazione dei professionisti impegnati in questi contesti, nonché ampliare la consolidata attività di ricerca e sviluppo svolta da anni, in ambito narrativo, dal Servizio Formazione presso l'Azienda Sanitaria di Biella. In virtù del fatto di poter operare all'interno di questo favorevole *ambiente narrativo* si è potuto far leva su numerosi contatti che hanno permesso di spaziare in diversi ambiti operativi della cura. Di seguito viene sommariamente presentato, nei suoi passaggi essenziali, il percorso di ricerca, a partire dalla fase di prima sperimentazione per poi soffermarci sulla fase attuale e accennare altresì agli scenari previsti per il futuro prossimo.

### *I primi “cantieri” o laboratori di digital storytelling*

La prima fase della ricerca si è sostanziata nella realizzazione di quattro laboratori di *digital storytelling* condotti presso il Nuovo Ospedale di Biella<sup>74</sup>. Per quanto concerne la composizione dei gruppi dei fruitori di questi percorsi si è optato, in due casi su quattro, per una co-presenza di pazienti e loro operatori di riferimento che hanno anch'essi realizzato un loro personale *digital storytelling*. Nei restanti due casi si è operato rispettivamente con i soli pazienti di un servizio educativo-riabilitativo e con un gruppo di professioniste della cura, di diversa estrazione professionale, appartenenti a servizi diversi e tutte esperte nell'approccio narrativo nelle pratiche di cura in ambito sanitario e sociale. Al fine di favorire una buona qualità della relazione e consentire di poter dedicare a ciascuno spazi e tempi adeguati e personalizzati, tutti i laboratori si sono costituiti con un gruppo ridotto di persone. Va inoltre ancora sottolineato, che le persone aderenti alle proposte formulate dall'équipe di ricerca non presentavano particolari competenze digitali e, fatta eccezione per il solo gruppo degli operatori esperti, non avevano mai partecipato a laboratori narrativi.

Nello specifico:

1. Laboratorio *Domus Laetitia* (anno 2015-2016). Gruppo costituito da soli pazienti. Si tratta di persone che a seguito di un trauma grave presentano varie disabilità e che, in funzione di ciò, sono seguite, due volte alla settimana, con attività educative e riabilitativo-sociali presso la Bottega dei mestieri<sup>75</sup>.
2. Laboratorio Dipartimento Salute Mentale (anno 2015-2016). Gruppo composto da tre educatori e cinque pazienti in carico al Servizio di Salute mentale e partecipanti alle attività educative del Centro Diurno di riferimento<sup>76</sup>.
3. Laboratorio Fisiatria dell'Ospedale degli Infermi di Biella (anno 2016). Gruppo composto da cinque operatori (logopedisti e fisioterapisti) e quattro pazienti con gravi patologie degenerative e da trauma.
4. Laboratorio operatori esperti di narrazione (anno 2016). Gruppo composto da cinque professioniste della cura già esperte in metodi narrativi, che hanno partecipato al progetto con un duplice intento: vivere una formazione esperienziale sulla metodica del DST e sviluppare una metariflessione su alcune pratiche di cura ispirate ad un approccio narrativo da loro sperimentate. Può essere utile qui annotare che, in un loro successivo contributo, queste cinque operatrici hanno raccontato e dato voce ad alcune riflessioni connesse all'esperienza vissuta dalle medesime nel processo di realizzazione dei loro DST; un contributo questo interessante nell'ambito della ricerca

---

<sup>74</sup> La ricerca unitamente a tutti i laboratori sono è stata condotta da Barbara Bruschi, docente del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino e Vincenzo Alastra, responsabile del Servizio Formazione dell'ASL BI. Hanno collaborato alle attività svolgendo funzioni di tutoraggio formativo-educativo: Rosa Introcaso e Laura Zona formatrici del Servizio Formazione della ASL BI e Melania Talarico e Fabiola Camandona, educatrici del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

<sup>75</sup> “La Bottega dei Mestieri è il luogo dove possono esprimersi e concretizzarsi opportunità di occupazione per persone con disabilità e giovani ed adulti “fragili”, nel territorio della Provincia di Biella. La Bottega ha come obiettivo la valorizzazione delle competenze socio-professionali delle persone che non sono in grado di sostenere un contesto lavorativo in termini di profitto e produttività” (<http://www.domuslaetitia.com/bottega-dei-mestieri/>).

<sup>76</sup> Gestito dalla Cooperativa Anteo di Biella.

in corso, anche perché si tratta di una prima testimonianza strutturata di professionisti socio-sanitari che si sono cimentati in un percorso formativo di questo genere<sup>77</sup>.

### *Il percorso di formazione-intervento e i previsti sviluppi futuri della ricerca*

Tenendo conto delle risultanze derivanti dalla prima fase della ricerca, l'attenzione del Team si è concentrata sull'allestimento di un impegnativo percorso formativo rivolto a operatori della cura diversi (medici, infermieri, fisioterapisti, educatori, psicologi, assistenti sanitari e sociali, ecc., nonché un' insegnante della Scuola attiva presso la Pediatria del Nuovo Ospedale di Biella), tutti interessati ad acquisire quelle approfondite competenze necessarie per cimentarsi come facilitatori-conduttori di laboratori di DST. Il percorso formativo si è strutturato in due moduli distinti. Il primo ha assunto un carattere esperienziale. Negli incontri, avvenuti nel corso dei primi mesi del 2017, i professionisti partecipanti hanno potuto sperimentare direttamente la pratica del DST e, solo marginalmente, sono state con loro aperte alcune "finestre" di confronto teorico, all'interno delle quali si è ritenuto utile solamente accennare alla complessità epistemologica e metodologica insita e inerente la pratica e l'esperienza che stavano vivendo.

La scelta di avviare il percorso formativo a partire da un coinvolgimento esperienziale diretto, che cioè chiama in causa i *trainees* in prima persona, rimandando a un successivo itinerario formativo gli approfondimenti teorici, ha risposto a precise posizioni andragogiche condivise da tutto il Team di ricerca. A proposito della formazione dell'"operatore narrativo", da più autori (Bert e Quadrino, 2002; Zannini, 2008; Formenti, 2010; Castiglioni, 2012; Alastra, 2015, 2016b, 2017) è stato infatti messo in evidenza come un preliminare training esperienziale, dedicato a chi intenda acquisire le competenze in questione, sia da considerarsi fondamentale, se non irrinunciabile e, in ogni caso, propedeutico rispetto ai passi successivi inerenti perfezionamenti operativi e approfondimenti teorico-metodologici.

Inoltre, sperimentare direttamente su se stessi una pratica, oltre ad accrescere una *conoscenza personale* (De Monticelli, 1998) intorno alla medesima, consente di scegliere di dedicarsi alle successive fasi di approfondimento, con maggiore cognizione di causa.

Terminato il primo modulo formativo, a partire da aprile 2017 è stato così possibile approntare e avviare, con buona parte degli operatori che avevano concluso il primo step, un secondo modulo formativo condotto in una prospettiva di formazione-intervento; modulo che, al momento della redazione di questo contributo, risulta ancora in corso di svolgimento, con una previsione di conclusione dei lavori intorno ai primi mesi del 2018. In questa seconda tappa del loro percorso formativo i *trainees* sono stati finora sostenuti nella individuazione di possibili ambiti di applicazione del DST e nella macro-progettazione di attività di prossimo avvio.

Il gruppo in formazione ha finora operato attraverso momenti di studio e confronto cooperativo, alternati da inserti di didattica frontale e da momenti di confronto dialogico agganciati alle ipotesi di intervento che andavano prendendo forma.

Lo studio cooperativo e il confronto dialogico volto alla trattazione più approfondita di aspetti di ordine metodologico e teorico si è finora concentrato (e sarà ulteriormente sviluppato nelle future fasi avanzate del percorso) sui seguenti ambiti tematici:

---

<sup>77</sup> Le pratiche di cura alle quali si fa qui riferimento sono state progettate, realizzate e supervisionate in concomitanza alla partecipazione ad un laboratorio improntato condotto, in una logica di formazione intervento, da Vincenzo Alastra e Rosa Introcaso, nel periodo 2014-2015. Per ogni approfondimento in merito a questo percorso formativo e alle pratiche di cura accennate in questo contributo è possibile fare riferimento alla Servizio Formazione dell'ASL BI. Per quanto concerne le testimonianze alle quali viene fatto cenno si rimanda al relativo contributo (Arrivabene et. al., 2017).

- pianificazione preliminare (individuazione del contesto operativo; pianificazione dei contatti organizzativi; definizione degli obiettivi e delle modalità di reclutamento ed eventuale selezione dei partecipanti; ecc.);
- DST in azione (le fasi del processo: organizzazione e gestione del primo incontro; definizione della *dramatic question*; realizzazione della prima storia; ecc.);
- competenza digitale per il DST;
- problematiche etiche relative al DST;
- DST e disciplina riflessiva;
- valutazione e monitoraggio dei processi.

Nella fase attuale (giugno-settembre 2017) è cominciato l'accompagnamento dei *trainees* per quanto riguarda l'implementazione operativa dei loro progetti. Sono state in tal senso rese disponibili (e sono previste anche per il prossimo futuro) sessioni di supervisione-formazione condotte sia in forma plenaria, sia calibrando specifici incontri finalizzati a un monitoraggio puntuale e a una supervisione mirata sui singoli progetti, sulle azioni progressivamente messe in campo e sulla conseguente individuazione di quelle da attuarsi tenendo conto delle risultanze e dei feedback via via emergenti. Al momento sono attivi otto progetti sui quali convergono i *trainees*.

Sempre in questo momento, è prevista l'attivazione di nuovi laboratori di DST entro la fine dell'anno 2017. Un prossimo laboratorio sarà finalizzato alla valorizzazione delle competenze dell'operatore socio-sanitario (OSS). Una professionalità, quella dell'OSS, che nonostante la complessità delle situazioni affrontate, risulta in genere svalutata, poco compresa, che, in sintesi, attende di essere ben raccontata sia all'interno della stessa comunità professionale di questi operatori, che alla comunità sociale più ampia. La realizzazione e la prevista diffusione in Rete dei DST vuole pertanto proporsi come una modalità per favorire un più ampio riconoscimento sociale e valorizzare la ricchezza delle pratiche messe in atto da questo professionista della cura e, soprattutto, costituire un'opportunità per questi operatori per rappresentare-rafforzare la propria identità professionale. Sempre come laboratorio di prossima futura realizzazione si pone infine un progetto dedicato alla narrazione dell'esperienza di malattia da parte di persone affette da una patologia cronica importante, qual è il Morbo di Parkinson, e dei loro *caragiver*<sup>78</sup>. Un progetto che mirerà a "dare voce" all'esperienza di tutti questi soggetti, per:

- far condividere a malati e caregiver le loro esperienze;
- raccogliere e rendere fruibili queste preziose narrazioni alla cittadinanza e, in contesti formativi, a professionisti della cura e al volontariato.

Si ritiene che un progetto del genere possa contribuire a contrastare forme di isolamento e di incomprensione all'interno delle comunità in cui vivono questi pazienti, permettendo di superare quei sentimenti di disagio "aggiuntivo" che sono correlati ad alcuni stereotipi o false credenze che circondano queste persone. Con questo laboratorio si intenderà inoltre ricercare-conferire all'evento-malattia e all'esperienza associata un valore generativo e costruttivo. Raccontarsi, da questo punto di vista, significa rileggere la propria storia, (ri)entrare in contatto con episodi o scenari del proprio passato e del proprio futuro (progetti, desideri), per co-costruire e condividere nuovi significati evolutivi (Demetrio, 1996).

---

<sup>78</sup> La malattia di Parkinson, nel territorio Biellese, colpisce direttamente circa 500 ammalati oltre ad altrettanti casi di parkinsonismo. Al momento è in studio un progetto che verrebbe condotto con la collaborazione propulsiva dell'associazione Amici Parkinsoniani Biellesi (APB).

## *Le risultanze della ricerca*

Il territorio di ricerca perlustrato nelle prime fasi di indagine ci ha visto operare in una cornice analoga a quella del ricercatore-professionista pratico (Mortari, 2003; 2009), vale a dire di chi pensa alle proprie pratiche, agli accadimenti e ai propri pensieri per trovare soluzioni, sperimentare e innovare. Ripercorrendo, anche solo sommariamente, il cammino fin qui fatto è possibile affermare che quanto sperimentato ha permesso sia di meglio tracciare alcune piste di indagine da sviluppare nel prossimo futuro, sia di sostanziare alcune prime valutazioni di massima circa l'efficacia della pratica del DST nei contesti di cura studiati.

## *L'apertura di nuovi campi di indagine*

Per quanto concerne il primo ordine di risultanze va detto che alcune salienze, e questioni hanno assunto, a seguito delle esperienze condotte, maggior rilievo posizionandosi in primo piano, altre sono state meglio messe a fuoco, e altre ancora si sono affacciate all'orizzonte e attendono ora di essere esplorate.

Si tratta di piste di lavoro che attengono questioni di vario ordine: metodologico, epistemologico, etico, nonché le finalità di impiego, le ricadute organizzative e relazionali connesse a tali pratiche, il loro senso e valore e i diversi livelli di valutazione delle medesime.

Di seguito, e non necessariamente in ordine di importanza, se ne propongono alcune.

### ***Sul processo di messa a punto della dramatic question.***

Per quanto una DQ debba:

- scaturire da una conoscenza dei soggetti interessati, eventualmente, dalla storia del caso e da informazioni relative al processo di cura in corso (informazioni queste che potrebbero essere fornite dai professionisti della cura che hanno in carico i partecipanti al laboratorio, coinvolti nel progetto);
- essere formulata tenendo conto degli obiettivi educativo-trasformativi che si ritengono sostenibili e necessari e valutata come idonea a fungere da innesco di un processo narrativo-evolutivo.

La bontà definitiva di un DQ non potrà che dimostrarsi esclusivamente a posteriori, sulla base dei feedback che si andranno a registrare. La sua messa a punto va considerata, in questa prospettiva, come indicativa e, nello stesso tempo, foriera di un processo informativo e generativo, a partire dagli stessi animatori di un laboratorio di DST. Deve risultare stimolante e confermarsi un'informazione destinata a produrre informazioni per tutti gli attori coinvolti, eventualmente nuove DQ opportunamente rinegoziate, in un processo circolare.

### ***La pratica del DST in un'ottica di dilatazione spazio-temporale.***

L'esperienza educativo-trasformativa che si accompagna alla realizzazione di un DST non si conclude con la realizzazione del prodotto multimediale, va oltre lo spazio temporale e sociale di vita di un laboratorio. Questa presa d'atto conduce a molti interrogativi: quali ulteriori guadagni di consapevolezza sui propri vissuti, quali ulteriori perturbazioni potrebbero derivare da visioni-riflessioni sul proprio DST differite rispetto alla conclusione dei lavori di un laboratorio?

Ponendo invece l'accento sui contesti relazionali di riferimento dei partecipanti e sugli spazi sociali presidabili attraverso una diffusione in Rete dei DST, l'attenzione deve focalizzarsi sugli effetti e sui feedback registrabili a livello:

- del sistema familiare. In più occasioni abbiamo avuto modo di constatare come i familiari venissero interessati e coinvolti in vario modo dagli autori dei DST (come co-protagonisti delle loro storie, come destinatari e/o interlocutori prioritari o, anche, per quanto riguardava la realizzazione del DST: collaborando, ad esempio, al reperimento di fotografie e di altro materiale narrativo, fornendo pareri e formulando riflessioni sulle narrazioni che andavano via via a comporsi, ecc.);

- del contesto organizzativo, nel caso di professionisti operanti all'interno di servizi;
- di condivisione sociale. La messa in Rete dei DST, di fatto, conferisce a questi artefatti comunicativi un'ulteriore vita propria, ponendo ulteriori questioni: quali saranno i fruitori di queste storie? Come monitorare gli effetti prodotti su di loro? Come allestire a tal fine un portale? Quali importanti informazioni di “cornice” è bene curare e in che modo per presentare il progetto?

### ***DST e complessità della valutazione del processo educativo.***

La valutazione del processo educativo connesso ad un'esperienza di DST può focalizzarsi sugli effetti della partecipazione ad un laboratorio e riguardare i possibili cambiamenti che vengono a palesarsi nei singoli partecipanti o nel gruppo, a livello di atteggiamenti, pensieri e *pattern* comunicativi.

Nel primo caso, ad esempio, si potrebbero comparare le risultanze di interviste narrative somministrate ai singoli partecipanti in fase ante e post esperienza laboratoriale, oppure le produzioni narrative, scritte dai singoli partecipanti a seguito di determinati mandati (raccolte sempre all'avvio e alla conclusione dei lavori di un laboratorio). Diversi potrebbero essere in proposito i modelli di ricerca e gli strumenti adattabili al contesto in questione (Smorti e Della Croce, 2016, Smorti e Donzelli 2015, Antonietti, 2004).

Un ulteriore livello di valutazione potrebbe inoltre interessare il gruppo nel suo insieme per verificare lo sviluppo o meno al suo interno di quel sentimento di comunanza prima accennato, oppure il possibile consolidarsi di determinate modalità comunicative o di una vera e propria disciplina riflessiva, attraverso l'osservazione delle mosse discorsive che sostanziano le interazioni verbali tra i partecipanti (Alastra e Introcaso, 2013; 2015).

### ***“Entrare in casa d'altri”: l'imprescindibile ancoraggio etico e l'altrettanto irrinunciabile pratica di una disciplina riflessiva.***

Se si riconosce una dimensione etica intrinseca alla cura (Mortari, 2015)<sup>79</sup> - inerente la ricerca del ben-essere per l'altro, l'eudaimonia - così come alle pratiche che intendono essere educative e formative (Alastra, 2012a, Alastra, 2014), allora anche una pratica di DST viene ad assumere uno statuto di eticità. Questa imprescindibile necessità di ancoraggio etico risulta ancora più evidente quando il nostro procedere è incentrato su un approccio narrativo autobiografico, su pratiche cioè che entrano nei mondi simbolici, negli spazi di vita delle persone, quando cioè *si entra in casa d'altri*.

Cosa sia il bene o il male per l'altro è però una domanda destinata a non avere risposte definitive. Occorre sapersi orientare sotto il peso di questa perenne indecidibilità e abbracciare un'etica della fragilità (Mortari 2002, 2015), disfandoci cioè dei pensieri già pensati, di quelle gabbie cognitive che a lungo andare inaridiscono la nostra esperienza. Per questo motivo essere eticamente impegnati in una relazione di cura, in un laboratorio di DST, richiede di esercitare, con continuità, il nostro essere soggetti pensanti. I conduttori di un laboratorio di DST devono testimoniare loro per primi la passione per il pensare (Mortari, 2008), e dimostrare di voler coltivare questa disciplina riflessiva insieme ad altri individui, facendosi in prima istanza loro, e fra loro, portatori del valore del domandare e del problematizzare. Si tratta di praticare l'autosomiglianza (Alastra, 2012), di incarnare e fare propri i processi che si intendono promuovere e favorire così un clima cooperativo e dialogante.

Alcune problematiche di carattere etico sono rintracciabili a livello organizzativo e sociale, quando i DST prodotti vengono ad insistere su questi piani.

---

<sup>79</sup> L. Mortari (Mortari, 2013, p. 43) - rifacendosi al pensiero di Aristotele e alla sua distinzione fra beni strumentali (funzionali a qualcos'altro) e beni in sé (un bene che si sceglie per il suo valore intrinseco, che ha valore in se stesso) - parla in proposito di etica della cura, evidenziando come l'impegno di chi ha cura dell'altro non possa ricondursi a calcoli o vantaggi particolari per il “prestatore” di cura.

Un operatore con il suo DST può confidare le sue paure, le sue preoccupazioni, i suoi punti deboli o quelli ritenibili tali e gli ambiti in cui si sente meno competente, può anche muovere possibili annotazioni critiche o problematizzanti sul suo contesto lavorativo, ecc. Sorge a questo punto una domanda: quali saranno i commenti e le retroazioni al riguardo? Come verrà interpretato questo DST all'interno dell'organizzazione di appartenenza? Una sosta riflessiva e un'interrogazione etica in proposito è tanto più necessaria se si considera che, spesso, e forse oggi più che in passato, nelle nostre organizzazioni di appartenenza non vengono legittimati (se non osteggiati) spazi e modi dedicati alla comunicazione personale (Cortese, 1999; Perissinotto, 2017), alla confidenzialità tra colleghi, alla narrazione di sé e all'espressione di emozioni, soprattutto di quelle connotate negativamente, quali: tristezza, paura, sensazioni di incertezza, atteggiamenti dubbiosi sul proprio operato, ecc.

Come sorvegliare la fruizione dei DST attraverso la Rete e quale può essere l'impatto di un portale pensato per ospitare un numero significativo di DST, su determinate fasce di popolazione, sono, infine, problematiche etiche meritevoli di molta attenzione.

### *Le prime valutazioni di efficacia*

Al momento attuale, per quanto concerne una valutazione inerente l'efficacia del DST nei contesti studiati, sono state raccolte una serie di osservazioni riconducibili ad alcune categorie (Bruschi, 2017a, pp. 153-157).

**Potenzialità riflessiva.** In molte situazioni si è potuto constatare come sia stata ribadita la potenzialità riflessiva del DST, la capacità cioè di indurre le persone alla riflessione sulla propria storia, sulle proprie esistenze e su quelle altrui. In particolare questo è emerso in relazione alla ricerca e alla scelta delle immagini. La fotografia, da questo punto di vista, ha funzionato come "motore riflessivo", innescando l'emersione da parte del narratore di esperienze del passato e, nell'ascoltatore, stimolando il manifestarsi di altrettante risonanze emotive e favorendo il fluire della sua vena narrativa.

**Dimensione della condivisione, sostegno del gruppo e senso di appartenenza.** Il DST si è confermata una metodologia basata sul principio della narrazione condivisa e sulla ricerca di significato che deriva dall'apertura al dialogo con l'altro. «*Sia in ambito professionale, sia nel caso delle persone fragili è fondamentale potersi allontanare dall'io narrante per incontrare il tu che ascolta. Un tu che con-partecipando non si limita ad ascoltare passivamente, ma interagisce con il racconto offrendo nuove visioni e interpretazioni*» (Bruschi, 2017a, p. 153). In diverse situazioni, la possibilità di ascoltare il racconto degli altri ha costituito motivo di stimolo per avviare un processo generativo di nuove visioni. Grazie alla condivisione delle loro storie e delle riflessioni ad esse associate le persone hanno sviluppato il desiderio di lavorare insieme per il cambiamento. Sono emersi desideri comuni, progetti condivisi orientati verso il futuro, con obiettivi significativi a breve e a lungo termine. Inoltre, il senso di appartenenza, vissuto dai partecipanti a tutti i laboratori di DST, è stato molto forte (soprattutto fra chi ha partecipato condividendo la propria esperienza di malattia). Più volte abbiamo potuto constatare quanto le persone si siano strette attorno a un obiettivo vissuto come comune registrando, da questo punto di vista, fenomeni interessanti anche all'interno di quei gruppi già esistenti prima del laboratorio. I momenti di lavoro sono stati conviviali e con uno spirito tendenzialmente sereno anche quando i racconti erano tristi e, ad attività concluse, più volte i partecipanti hanno manifestato il loro auspicio di poter prendere parte ad altri laboratori simili, per continuare un'esperienza vissuta come positiva.

**Competenza “resistiva”, autoefficacia e autostima.** Per alcuni pazienti raccontare la loro esperienza attraverso il DST si è dimostrata un'occasione per affermare la loro volontà di resistere e di fronteggiare le criticità incontrate nella loro esistenza, per dimostrare, “al mondo” e a se stessi, di essere ancora persone in grado di far fronte a situazioni complesse e a problemi di varia natura, di essere ancora in grado di fare cose importanti e belle e, soprattutto, l'esperienza del raccontare ha acquisito una sua valenza etica, rivelandosi un'occasione per sentirsi utili ad altre persone. Anche a chi non aveva vissuto o stava vivendo analoghe situazioni critiche. In continuità con questa dimensione “resistiva”, sono stati inoltre notati dei cambiamenti, in molte persone, riguardanti il senso di autoefficacia (Bandura, 2000), il sentirsi cioè capaci di intraprendere specifiche attività, di far fronte a situazioni ed eventi impegnativi. E ciò ha influenzato scelte, aspirazioni, livelli di perseveranza e resilienza, ha spinto a riformulare obiettivi e mete, contribuendo a riorientare i comportamenti di molti. Senza poter affermare che i laboratori di DST siano stati gli unici stimoli in grado di provocare questi cambiamenti, siamo certamente convinti che abbiano favorito, nei soggetti portatori di fragilità che abbiamo coinvolto, il recupero di certe dimensioni di autonomia, una loro progettualità generativa e positiva.

**Transportation theory.** Durante i momenti di socializzazione delle storie si è notato che le persone tendevano ad essere completamente assorbite dai racconti e, soprattutto, molto più aperte alla comunicazione, all'ascolto e all'empatia. Questo aspetto è interessante e informa delle potenzialità del DST come strumento impiegabile per sensibilizzare una popolazione di fruitori rispetto a tematiche particolari (la salute mentale, la disabilità, la vita indipendente<sup>80</sup>).

## Considerazioni conclusive

Il DST si è rivelata una metodologia educativa fondata su processi narrativi e riflessivi, volta a favorire-generare un cambiamento, una nuova significazione evolutiva, a seconda del suo ambito applicativo: di un percorso di vita, di un'esperienza di malattia, delle proprie pratiche di cura.

Nelle diverse esperienze fin qui condotte, il DST ha dimostrato di sostanzarsi come pratica di cura, area di sosta vivificante, a volte capace di rimettere in moto l'esperienza. Un'occasione per riprendere ad ascoltare sé stessi ritrovando la “giusta distanza”, per interrompere la routine ed entrare in contatto con visioni nuove e con saperi non ancora coscienti tenuti lontani dalla routine stessa, per lasciarci sorprendere da mondi che diamo per scontati e riprovare quella sensazione di “risveglio” che non è tanto l'accesso a un'altra storia, quanto la scoperta della storia in cui già eravamo, un luogo antropologico dove poter usare le parole (e nel caso del DST anche le immagini, i suoni ecc.) “come se fosse la prima volta” (Jedlowski, 2008).

Il DST oltre a rivelarsi una metodologia duttile e creativa per lavorare con i pazienti, ha confermato di potersi proporre come significativo e significativa strumento formativo, un'utile occasione per chi è impegnato, a vario titolo (come professionista, come volontario, caregiver, ecc.) in pratiche di cura e, per questo, «*ha bisogno di nutrirsi di un lavoro di cura di sé*» (Mortari, 2013, p. 46).

Nei mondi organizzativi dediti alla cura sembra oggi prevalere, in maniera eccessiva e debordante, una cultura tecnicistica e scienziata della formazione (Mortari, 2013, p. 46). Sono, questi, mondi professionali nei quali la formazione sembra aver rinunciato a promuovere una cultura della pensosità (Morin, 1999; Mortari, 2008), della responsabilizzazione e partecipazione del soggetto

---

<sup>80</sup> A tal proposito si può fare riferimento ad alcuni progetti e siti web di quali Patient voices (<http://www.patientvoices.org.uk/>) e Story Center (<http://www.storycenter.org/>) all'interno dei quali sono disponibili digital storytelling riguardanti storie di malattia, di disagio e di fragilità con l'obiettivo di potenziare la capacità di comprensione delle persone, ma soprattutto di aumentare la conoscenza di alcune situazioni che, seppur potenzialmente presenti nella vita di ciascuno, sono spesso ignorate o non comprese correttamente.

alla costruzione di un sapere a partire dall'esperienza.

Abbiamo invece bisogno come l'aria di una formazione che non sia solo *strumentale* (Mortari, 2003), di andare oltre attività formative solo finalizzate all'acquisizione di competenze cliniche e di saperi tecnici (Zannini, 2008; Castiglioni, 2012; Alastra, Kaneklin e Scaratti, 2012; Alastra, 2014, 2015, 2016a), che lasciano poco spazio alle questioni di significato.

Impegnarsi professionalmente in una relazione d'aiuto è faticoso, fa provare un *forma di fatica dell'anima*, richiede tanta maturità e «una profonda capacità riflessiva su di sé e sulla propria epistemologia» (Branchi, 2011, p. 179) per «*ricquistare esplicitamente tutto ciò che noi facciamo implicitamente*» (Merleau-Ponty, 1999, p. 58).

Le azioni formative promosse in favore dei professionisti della cura devono anche (meglio: soprattutto) essere condotte in maniera tale da dimostrarsi aree di sosta nutrienti per le menti degli operatori, nelle quali sia possibile coltivare la cura di sé pensando insieme ad altri.

Il ricorso ad una pratica formativa centrata sulla metodica del DST intesa in senso riflessivo può aiutarci ad approdare a un senso del nostro esser-ci nell'organizzazione, può rivitalizzare la nostra identità professionale (Zannini, 2008, Alastra, 2015, Castiglioni, 2012) e rivelarsi così un prezioso contributo per questa causa.

Il DST, sulla base delle modalità da noi sperimentate in ambito formativo, si è confermata una metodica in grado di alimentare focolai di riflessività e promuovere quel pensiero complesso che concerne la capacità del professionista di interrogarsi, di entrare in rapporto con la sua biografia professionale (Formenti, 2010), di ripensare le premesse personali, culturali ed etiche che orientano e sono incarnate nel suo agire. È, questo sapere di noi stessi e del mondo, questa *conoscenza personale* (De Monticelli, 1998) una faccenda concretamente pratica, che ha importanti effetti pragmatici<sup>81</sup>.

### **Riferimenti bibliografici**

Alastra V. (2012), "Il team dedito alla cura di una comunità di pratica come comunità di pensiero", in Alastra V., Kaneklin C. e Scaratti G. (2012), *op. cit.*, Milano, Franco Angeli, pp. 113-130.

Alastra V. (2014), "Ripensare la pratica formativa: questioni di metodo e dimensioni etiche", in: Alastra V. (a cura di), *Etica e salute*, Trento, Erickson, pp. 209-222.

Alastra V. (2015), "Pratiche formative narrative based e vita organizzativa", in Alastra V. e Batini F. (2015) (a cura di), *op. cit.*, pp. 63-84.

Alastra V. (2016a) (a cura di), *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione*, Milano, Franco Angeli.

Alastra V. (2016b), "La medicina narrativa generatrice di valore nella formazione continua degli operatori", in Napolitano Valditara L. M. (2015) (a cura di), *Leggiamoci con cura. Scrittura e narrazione di sé in medicina. IV Edizione. Atti del Convegno*, Aviano, Centro di Riferimento di Aviano presso il CRO di Aviano, pp. 79-97.

Alastra V. (2016c), *Formazione e ambienti narrativi nei territori di cura*, in Alastra (2016a) (a cura di), *op. cit.*, Franco Angeli, Milano, pp. 126-144.

Alastra V. (2017), "Digital storytelling: territori di ricerca e potenzialità da esplorare", in Alastra V. e Bruschi B., *Immagini nella cura e nella formazione. Cinema, fotografia e digital storytelling*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 177-202.

Alastra V. e Batini F. (2015) (a cura di), *Pensieri Circolari. Narrazione, Formazione e Cura*, Lecce, Pensa Multimedia.

Alastra V. e Ceconello M. (2015), "I Luoghi della Cura. Un viaggio tra il sé professionale e il sistema delle cure domiciliari", in Alastra V. e Batini F. (2015) (a cura di), *op. cit.*, pp. 155-170.

---

<sup>81</sup> Sul concetto di epistemologia professionale e sull'importanza pragmatica che, per le professioni sanitarie e sociali, riveste acquisirne buona consapevolezza si rimanda alle considerazioni espresse in proposito da P. de Mennato (de Mennato, 2005).

- Alastra V. e Introcaso R. (2013), "La scrittura narrativa esperienziale nella formazione degli operatori sanitari", in Batini e Giusti S. (a cura di), (2013), *Autori e interpreti delle nostre storie. Atti del IV convegno biennale sull'orientamento narrativo*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 88-90.
- Alastra V. e Introcaso R. (2015), "I laboratori Narrativi Esperienziali Autobiografici Riflessivi", in Alastra V. e Batini F. (2015) (a cura di), *op. cit.*, pp. 123-136.
- Alastra V., Kaneklin C. e Scaratti G. (2012), *La Formazione situata*, Milano, Franco Angeli.
- Antonietti A. e Rota S. (2004), *Raccontare l'apprendimento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Arrivabene S., Bocca N., Caracciolo F., Consolandi M. C., Introcaso R. e Zona L. (2017), "Il digital storytelling per raccontare la cura: l'esperienza degli autori", in Alastra V. e Bruschi B. (2017) (a cura di), *op. cit.*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 169-176.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento, Erikson.
- Bert G. e Quadrino S. (2002), *Parole di medici, parole di pazienti. Counseling e narrativa in medicina*, Roma, Il Pensiero Scientifico Editore.
- Bocchi G. L. e Ceruti M. (1985) (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
- Branchi S. (2011), Costruire una competenza relazionale: saper "essere con", in De Mennato P., Orefice C. e Branchi S., *Educarsi alla "cura". Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 177-221.
- Bruschi B. (2015), "Narrare con il Digital Storytelling", in Alastra V. e Batini F. (2015) (a cura di), *op. cit.*, Lecce, Pensa Editrice, pp. 137-153.
- Bruschi B. (2016), "Non di sole parole... Digital storytelling in sanità", in Alastra V. (2016a) (a cura di), *op. cit.*, Milano, Franco Angeli, pp. 89-100.
- Bruschi B. (2017a), "Digital storytelling nei contesti di cura", in Alastra V. e Bruschi B., *op. cit.*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 143-157.
- Bruschi B. (2017b), Un progetto per raccontare storie alla comunità, in Bruschi B. 2017 (a cura di), *Ludodigitalstories. Un progetto per raccontare storie alla comunità*, Milano, Franco Angeli, pp. 37-65.
- Castiglioni M. (2012), "L'approccio narrativo nella formazione degli operatori medico-sanitari", in Demetrio D. (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Udine, Mimesis, pp 181-217.
- Cavarero A. (2011), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano.
- Cavarero, A. (2013), *A piu voci: filosofia dell'espressione vocale*, Milano, Feltrinelli.
- Ceruti M. (1989), *La danza che crea*, Milano, Feltrinelli.
- Cortese C. G. (1999), *L'organizzazione si racconta*, Milano, Guerini e Associati.
- de Mennato P. (2005), "Un'epistemologia della cura", in de Mennato P. e Cunti A., *Formare al lavoro sociale*, Milano, Guerini.
- de Mennato P. (2011), "La complessità del pensiero di cura", in De Mennato P., Orefice C. e Branchi S., *Educarsi alla "cura". Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 21-122.
- De Monticelli R. (1998), *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Milano, Guerini.
- De Rossi M. e Petrucco C. (2013) (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Roma, Carocci.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1999) (a cura di), *L'educatore (auto)biografo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano.
- Formenti L. (a cura di) (2010), *Attraversare la cura*, Gardolo, Erickson.
- Jedlowski P. (2008), *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Roma, Carocci.
- Jenkins H. (2007), *Cultura convergente. Dove collidono i vecchi e nuovi media*, Apogeo, Milano.
- Lambert J. (2013), *Digital storytelling: capturing lives, creating community*, New York, Routledge.
- Merleau-Ponty M. (1999), *Il visibile e l'invisibile*, Milano, Bompiani.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.

- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Milano, La Nuova Italia.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2009), *Ricerca e riflettere*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2013), "Per una teoria del buon caring", in Mortari L. e Saiani L. (2013), *Gesti e pensieri di cura*, Milano, McGraw-Hill, pp. 21-49.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Perissinotto A. (2017), L'approccio narrativo alle organizzazioni, in Bruschi B. 2017 (a cura di), *Ludodigitalstories. Un progetto per raccontare storie alla comunità*, Milano, Franco Angeli, pp. 11-35.
- Petrucchio C. e De Rossi M. (2009), *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Smorti A. e Della Croce R. (2016), Condurre il medico a riflettere su di sé: elementi a favore di una formazione narrativa del personale sanitario, in Alastra V. (2016a) (a cura di), *op. cit.*, Milano, Franco Angeli, pp. 101-113.
- Smorti A. e Donzelli G. (2015), *La medicina narrativa in pediatria: come le storie ci aiutano a capire la malattia*, Firenze, SEID Editori.
- Zannini L. (2008), *Medical humanities e medicina narrativa, Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Milano, Raffaello Cortina.

**Vincenzo Alastra**, Responsabile del Servizio Formazione e Sviluppo Risorse Umane dell'ASL BI – Biella. Professore a Contratto presso l'Università di Torino. Membro del Comitato Scientifico del Caring Education Research Center (CERC) - Centro di Ricerca Interdipartimentale dell'Università degli Studi di Verona e del Gruppo di Ricerca Inter-ateneo IRACLIA dell'Università di Milano Bicocca. Con Barbara Bruschi sta conducendo un percorso di ricerca-formazione-intervento centrato sull'impiego della metodica del digital storytelling nei contesti di cura e di formazione e con lei ha curato: *Immagini nella cura e nella formazione. Cinema, fotografia e digital storytelling* (2017) ed. Pensa MultiMedia

Tra le sue altre pubblicazioni più recenti: è curatore, insieme a Federico Batini, di *Pensieri Circolari. Narrazione, Formazione e cura* (2015) ed. Pensa MultiMedia; è curatore dei volumi: *GIM Paladino di un sogno. Narrazioni di malattia e di cura* (2015) ed. Pensa MultiMedia; *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione* (2016), ed. Franco Angeli e *Alzheimer e dintorni: un viaggio a più voci. L'esperienza di malattia e di cura narrata da pazienti, caregiver e professionisti* (2016) ed. Franco Angeli.

**Informazioni su** <https://sites.google.com/site/narrazioneformazioneecura/> <http://www.aslbi.piemonte.it/>

## La ludolinguistica strumento di sviluppo della letto scrittura. Insegnare e imparare attraverso il gioco

DONATELLA FANTOZZI

*Error, conditio, votum, cognatio, crimen, Cultus disparitas,  
vis, ordo, ligamen, honestas, Si sis affinis...*

*-cominciava don Abbondio, contando sulla punta delle  
dita.*

*Si piglia gioco di me? interrompe il giovine.*

*- Che vuol ch'io faccia del suo latinorum?*

A. Manzoni, I promessi sposi, 1827

L'importanza che da sempre assume la competenza nella lettura, competenza che si ripercuote sulla capacità di scrivere (e di saper scrivere) impone oggi la necessità di indagare quali siano gli insuccessi generati dalle strategie e dei metodi utilizzati dalla scuola, prima ancora di andare a verificare se invece la mancata acquisizione non dipenda da criticità e fragilità tipiche dello studente.

L'acquisizione della letto-scrittura ha segnato un guado dirimente a livello storico marcando il passaggio da un lunghissimo periodo in cui una ristretta elite che, potendo leggere e scrivere, 'dettava legge' e chi, analfabeta, poteva limitarsi soltanto ad obbedire. Il passo de 'I Promessi Sposi' in cui Renzo replica a Don Abbondio rende l'idea di quanto il non saper leggere e scrivere abbia determinato, nei secoli, la sottomissione incondizionata di intere popolazioni alla volontà di pochi.

Saper e poter leggere e scrivere dilata i tempi di espressione del nostro pensare, permette una riflessione intima ed un confronto costante e dinamico tra ciò che si scrive e ciò che si pensa; ci concede di gestire il tempo, sia della domanda che della risposta; ci dà la possibilità di leggere ma anche di ri-leggere ciò che è scritto, di poterci rispecchiare in un pensiero fissato nero su bianco e di poterci inserire anche 'fra le righe'.

Apprendere a leggere e a scrivere non è un'esigenza naturale ma un costrutto antropico determinato dal bisogno di comunicare e di stringere relazioni, dalla necessità di tramandare e di 'lasciare' al futuro; tuttavia il suo utilizzo è divenuto fortunatamente indispensabile, per questo l'agenzia deputata in primis alla sua promozione e al suo sviluppo, la scuola, deve attrarre tutte le strategie possibili affinché tali funzioni siano accessibili al maggior numero di persone nel miglior modo possibile.

Gli studi scientifici ci dimostrano che la letto-scrittura, pur essendo un bisogno indotto, trova nel cervello umano tutti i presupposti per svilupparsi nel periodo che coincide con l'inizio dell'età scolare.

Allo stesso modo indagini e ricerche longitudinali ci manifestano che l'apprendimento è non solo più agevole e più veloce, ma anche più naturale, più 'adatto' alle strutture neurologiche umane, se sviluppato attraverso il metodo fonosillabico anziché attraverso metodologie che si rifanno al

globalismo e/o comunque a schemi attraverso i quali si ritiene erroneamente di facilitare il percorso ponendo al bambino la richiesta di apprendere attraverso parole intere se non addirittura frasi.

Già Trisciuzzi (1993) ci segnalava che “ [...] molti insegnanti ritengono che per imparare a scrivere si debba partire dal movimento prassico, nel senso che la scrittura sia la continuazione del grafismo, solo di più complessa esecuzione. Nulla di meno vero: l'apprendimento della scrittura richiede come prerequisito essenziale una capacità intellettuale e un livello di immagine mentale tali da accettare il segno grafico (le lettere dell'alfabeto per intenderci) come rappresentante del rispettivo suono linguistico. [...] Tradurre in segni grafici (anche copiando) un suono della voce e ritenerlo identico ai fini della comunicazione, è un atto culturale, il quale implica una elevata, anche se comune, capacità mentale (p.148)”.

Vale a dire che quanto continua ad accadere nelle aule scolastiche, dove possiamo facilmente e troppo frequentemente verificare l'uso di un metodo che parte dal cosiddetto apprendimento strumentale, ovvero dalla memorizzazione grafica del segno da associare contestualmente al corrispettivo fonemico, è esattamente l'inverso di ciò che dovremmo fare ovvero partire dalla concettualizzazione del trinomio inscindibile suono-segno-simbolo.

“Lettura e scrittura sono attività mentali complesse, che procedono sulla linea di una complessificazione sempre maggiore della capacità rappresentativa, fino alla simbolizzazione capace di mettere in corrispondenza un significante ed un significato, dove il significante, al contrario del significato, non ha alcun rapporto diretto con la realtà circostante o con il mondo interiore del bambino. Il significante, da intendersi sia come le lettere scritte, sia anche come fonemi pronunciati, è collegato del tutto arbitrariamente e convenzionalmente al significato che esso assume nel comporsi in parole e frasi (Zappaterra 2012, p. 49)”.

Il riconoscimento che lo sviluppo della funzione del saper leggere e scrivere dipenda non tanto da un addestramento motorio- strumentale quanto da una concettualizzazione del senso semantico che viene assegnato ad un tratto grafico è ben espressa e dimostrata dagli studi di Dehaene (2009)

I risultati delle ricerche portate avanti dalla neuropsicologia circa le conseguenze delle lesioni cerebrali in soggetti precedentemente nella norma ci dimostrano che le due vie di lettura, quella diretta o lessicale e quella indiretta o fonologica “cospirano e collaborano l'una con l'altra”(Dehaene, ivi p.47): la via diretta o lessicale emerge nella lettura di parole già conosciute ma ci abbandona davanti a parole nuove, e potrebbe quindi essere definita quella più strumentale, cioè che entra in gioco in maniera economica dopo che si è imparato a leggere; invece quella indiretta o fonologica è indispensabile di fronte a parole nuove, quindi si appoggia sulla consapevolezza, sul riconoscimento del significato, fa riferimento a strutture cognitive che aprono l'apprendimento al semantico passando dal segno al suono al senso contemporaneamente.

L'importanza del gioco nello sviluppo dell'essere umano non ha ancora assunto il ruolo che gli compete.

Da una parte le certezze scientifiche affermate e difese da luminari storici come Freud, Piaget, Vigotskji, Dewey, Montessori, ma anche da eminenti studiosi contemporanei come Trisciuzzi, Cambi, Besio, Zappaterra: il gioco è un elemento imprescindibile per garantire un'adeguata costruzione dei referenti mentali astratti corrispondenti alla realtà in tutte le sue componenti adattive, siano esse di natura relazionale che non; ed esso continua ad avere la stessa fondamentale importanza per tutta la vita; dall'altra parte quelle che potremmo definire credenze popolari ma che sono assunte anche dai genitori e (purtroppo) da molti professionisti della scuola: il gioco può sembrare addirittura una perdita di tempo, al limite un 'passatempo' o un momento di relax, ma mai viene abbinato all'apprendimento in maniera sistematica a strutturata. Ne è la prova

il fatto che davanti ad un ragazzino che gioca capita di sentir dire tuttora troppo spesso la frase: 'Ormai sei grande per giocare', mortificando così contemporaneamente sia la funzione che il soggetto.

A questo punto è necessario un riferimento, seppur sintetico, alla distinzione fra azione ludica e azione ludiforme così come viene magistralmente chiarita da Visalberghi (1958): mentre l'attività ludica si autodefinisce e si autodetermina, ponendosi in un tempo e in uno spazio entrambi riservati esclusivamente 'al gioco per il gioco', l'attività ludiforme si pone un obiettivo diverso dal divertimento in sé, obiettivo che intende perseguire attraverso il veicolo del gioco, che si trasforma quindi da scopo a strumento.

Tali azioni sono indispensabili alla stessa stregua nel processo di apprendimento, l'una perché stimola la curiosità spontanea, l'altra perché, appoggiandosi sulla prima, veicola e sviluppa azioni finalizzate attraverso modalità accettate proprio perché assimilate al gioco.

## Gli strumenti della ludolinguistica

*Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci, lectorem delectando pariterque monendo.*

Orazio, *Ars poetica*, 13 a.C.

La ludolinguistica offre numerosi spunti di lavoro nella direzione del metodo fonosillabico riconosciuto, ormai in maniera incontestabile, come il più appropriato alle funzioni cognitive deputate a decifrare i segni convenzionali che universalmente definiamo 'scrittura' Anthony Mollica (2010), ci presenta un'esauriente analisi delle potenzialità insite nella ludolinguistica e di quanto essa possa essere un ottimo strumento metodologico per favorire e sviluppare l'apprendimento.

I rebus, ma anche i giochi simili come l'incastro, la zeppa, lo scarto, il cambio; il cruciverba, l'anagramma, generano direttamente l'attivazione della funzione conosciuta come 'consapevolezza fonologica'.

Per consapevolezza fonologica si intende la capacità di richiamare alla mente, e successivamente di pronunciare, il suono corrispondente ad un segno convenzionale riconosciuto come lettera alfabetica; coincide con la possibilità, avendone assimilato la corrispondenza, di rievocare mentalmente la sequenza segno-significato-suono e viceversa, di saper decodificare il grafema in fonema e di associare il fonema al grafema giusto.

La necessità di sviluppare la consapevolezza fonologica, come ben evidenziato dalla ricerca di Calvani et al. (2017) viene totalmente disattesa dai testi scolastici attualmente adottati dalla Scuola Primaria Italiana: in larga parte essi si basano sull'utilizzo del cosiddetto metodo globale, quindi sul metodo che prevede l'apprendimento tramite la cosiddetta via diretta o lessicale (e aggiungerei strumentale), non in grado di permettere un corretto apprendimento (più veloce ma foriera di molti errori anche ortografici che spesso si cronicizzano nel tempo) (Dehaene, 2009).

G. Rodari, Ersilia Zamponi, R. Queneau, Rohal Dahal<sup>82</sup>, attraverso la sperimentazione dell'uso creativo delle parole, della lingua e del linguaggio, hanno dimostrato quanto sia significativo l'uso

---

<sup>82</sup> Tali autori hanno saputo dimostrare con magistrale genialità quanto il gioco, il giocare, il divertirsi, possa essere un efficace strumento di attrazione per incoraggiare l'apprendimento ma anche per scoprire quanto l'insegnamento possa dissociarsi dall'idea di severità e serietà nel senso classico.

sistematico della ludolinguistica soprattutto per l'apprendimento della lettoscrittura, ma non solo: giocare con la lingua e con le parole veicola in maniera più facile e più adeguata l'apprendimento ortografico, nondimeno quello sintattico e quello semantico.

Giocare con le parole, con la lingua e il linguaggio, significa sperimentare in modalità creativa la possibilità di scrivere, di leggere, e anche di pensare (T. De Mauro, 2002); significa offrire uno strumento apparentemente leggero per affrontare un apprendimento sostanzialmente pesante, favorendone l'acquisizione secondo criteri validi e aderenti a metodologie riconosciute dalla comunità scientifica.

## **Il cruciverba**

La caratteristica peculiare del cruciverba è il 'vincolo' che pone la sua stessa struttura: ad ogni casella corrisponde una lettera; ciò permette l'immediata consapevolezza di un eventuale errore. Inoltre, la necessità di scrivere una lettera alla volta (nei modelli più complessi è possibile passare anche alla scrittura di sillabe) predispone all'attivazione della consapevolezza fonologica: prima ancora di scrivere, il soggetto deve rievocare il suono quindi il grafema.

Ai fini dell'arricchimento lessicale e semantico, fin dai primi cruciverba è possibile orientare il soggetto alla ricerca di soluzioni ma anche di definizioni corrette ed esatte (nel caso in cui il soggetto sia coinvolto nella costruzione del cruciverba) anche attraverso l'uso del dizionario.

## **Il rebus**

Il rebus offre la possibilità, attraverso l'intreccio di immagini e lettere, di analizzare in anteprima la parola che comparirà; anche in questo caso la consapevolezza fonologica è indispensabile poiché il gioco si basa sulla rievocazione di nomi/parole che poi vanno analizzate nei singoli grafemi per verificare l'esattezza o meno della risposta.

Inoltre, il fatto di avere come indicazione il numero di parole e il numero di lettere che compongono ogni singola parola della soluzione) aiuta a tendere ad annullare la possibilità di errore.

Infine, la costruzione di un rebus impone la scomposizione di ogni singolo termine e la ricerca di nuove creative possibilità.

## **Lo scarto, la sciarada, il logogrifo, la zeppa, il cambio, il metagramma**

Anche in questi casi le potenzialità didattiche offerte da tali giochi sono totalmente legate alla metodologia di insegnamento/apprendimento della letto-scrittura che fonda il proprio impianto sulle evidenze scientifiche a supporto di quanto la 'via indiretta' sia la più aderente alle strutture cognitive umane.

Attraverso il gioco dello scarto si tolgono lettere o sillabe all'inizio, alla fine o nel mezzo di una parola, con lo scopo di ottenerne un'altra di significato diverso.

Nel gioco della sciarada l'attività consiste nel dividere le parole in due o più parole di senso compiuto.

Il Logogrifo si basa sulla capacità di cercare, all'interno di una parola, altre parole formate con tutte o solo alcune delle lettere contenute nel termine iniziale (a differenza dell'anagramma le lettere possono essere utilizzate anche più volte e non è necessario usarle tutte, è quindi più adatto ai bambini più piccoli o comunque alle prime armi).

Anche il gioco denominato 'zeppa' consiste in una rielaborazione di un termine dato nel quale inserire una lettera per ottenerne un'altra di significato diverso.

Il gioco del cambio si basa sulla modifica di una parola attraverso il cambiamento di una lettera, in modo da ottenerne una di significato diverso.

Il metagramma, infine, consiste nel graduale passaggio da una parola ad un'altra attraverso una successione di cambi di lettera.

## Conclusioni

*Penso che il divertimento sia una cosa seria.*

I. Calvino, *Il visconte dimezzato*, 1952

Tutte le attività di ludolinguistica sono particolarmente indicate per favorire l'assimilazione di termini particolari responsabili di molti errori ortografici non solo nelle prime classi di scuola primaria (mi sto riferendo, in particolare, ai molti errori di cui sono ostaggio gli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento, ma non solo).

Tutto ciò che viene proposto dalla ludolinguistica rappresenta una palestra di apprendimento creativa, divergente, efficace; la struttura utilizzata si basa essenzialmente sulla possibilità di sperimentare al fine di trovare la soluzione possibile alla domanda proposta, facendo leva sulla curiosità e sul fatto che il processo non richiede uno sforzo oltre le potenzialità reali e lo fa in modalità divertente, quindi interessante.

Tali esercizi si propongono squisitamente come strumenti per insegnare e apprendere secondo il metodo fono-sillabico, pretendendo implicitamente l'analisi di ogni singolo grafema all'interno delle parole, e l'abbinamento automatico al fonema corrispondente.

Molte di queste attività possono essere utilizzate fin dalla classe prima per veicolare l'apprendimento consapevole della lettura e della scrittura, apprendimento che dovrebbe precedere quello strumentale il quale è legato necessariamente ad un bisogno di chiarezza, bisogno che si scatena dopo aver scoperto la 'meraviglia' del saper leggere e scrivere, e dopo che se ne è compresa la forte portata comunicativa e relazionale.

## Bibliografia

Besio, S., (2017). *The Need for Play for the Sake of Play*, in *Play development in children with disabilities*. De Gruiter, LUDI Cost e-book

Calvani, A., Ventriglia, L., (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci

Cambi F., Staccioli G., (a cura di), (2007). *Il gioco in occidente. Storia, teorie, pratiche*, Roma: Armando

Dahl R., (1980). *Il GGG*, trad.it., Milano: Salani Editore

Dehaene S.,(2009). *I neuroni della lettura*, trad.it., Milano: Raffaello Cortina Editore

De Mauro T., (2002). *Prima lezione sul linguaggio*, Roma-Bari: Laterza

Fantozzi D., *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*, ETS, Pisa 2016

Mollica A., (2010). *Ludolinguistica e glottodidattica*, trad. it.,Perugia: Guerra Edizioni

Montessori M., (2007), *Come educare il potenziale umano*, trad. it., Milano: Garzanti

Visalberghi A., (1958). *Esperienza e valutazione*, Torino: Taylor

Vygotskij L.S., (2010), *Immaginazione e creatività infantile*, trad. it., Roma: Editori Riuniti

Queneau R., (1983). *Esercizi di stile*, trad. it., Torino: Einaudi

Handjaras G., Ricciardi E., Pietrini P. et al., *How concepts are encoded in the human brain: a modality independent, category-based cortical organization of semantic knowledge*, NeuroImage, Volume 135, 15 July 2016, pp. 232-242

Rodari G., (1973). *Grammatica della fantasia*, Torino: Einaudi Editore

Trisciuzzi L., (1993). *Manuale di didattica per l'handicap*, Roma-Bari: Editori Laterza

Zamponi E., (1986). *I draghi locopei*, Torino: Einaudi

Zappaterra T., (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, Pisa: ETS

**Donatella Fantozzi** è Docente a contratto e Cultore della Materia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione - Cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale, dell' Università degli Studi di Firenze. Ha conseguito la Laurea in Pedagogia ed è Dottore di Ricerca in Qualità della Formazione e Sviluppo delle conoscenze, titolo conseguito presso l'Università di Firenze con una tesi del titolo "DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria". Insegnante di Scuola Primaria dal 1980, collabora con l'Università di Firenze dall'a.a. 2005/2006. Si occupa di pedagogia speciale e di didattica, con particolare attenzione alla progettazione didattica inclusiva e trasversale, allo sviluppo dell'apprendimento della lettoscrittura, alla formazione iniziale e in servizio dei docenti.