

LA NUOVA CALL

- [Il primato pedagogico dei "beni comuni"](#)

MENU

- [Home](#)
- [Obiettivi](#)
- [Chi siamo](#)
- [Referaggio](#)

SPECIALI DI METIS

- [Mediterranean Society of Comparative Education 2012 - 03/2013](#)
- [EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia 2015 - 06/2016](#)
- [Speciale Siped-MeTis 2017 - Per un nuovo patto di solidarietà](#)

ARCHIVIO

- [Anno I - Numero 1 - 12/2011 Ibridazioni](#)
- [Anno II - Numero 1 - 06/2012 Orientamenti](#)
- [Anno II - Numero 2 - 12/2012 Etica e politica](#)
- [Anno III - Numero 1 - 06/2013 Formare tra scienza, tecnica, tecnologia](#)
- [Anno III - Numero 2 - 12/2013 Le periferie dell'educazione](#)
- [Anno IV - Numero 1 - 06/2014 Quale università per quale futuro](#)
- [Anno IV - Numero 2 - 12/2014 Suggestioni montessoriane](#)
- [Anno V - Numero 1 - 06/2015 L'educazione ai tempi della crisi](#)
- [Anno V - Numero 2 - 12/2015 La "spettacolarizzazione del tragico"](#)
- [Anno VI - Numero 1 - 06/2016 Biografie dell'esistenza](#)
- [Anno VI - Numero 2 - 12/2016 Cornici dai bordi taglienti](#)
- [Anno VII - Numero 1 - 06/2017 Lavoro liquido](#)
- [Tutte le recensioni di MeTis](#)

PUBBLICA CON NOI

- [Norme redazionali](#)
- [DOI - Digital Object Identifier](#)
- [Pdf](#)
- [Fatti recensire](#)
- [Contatti](#)

RISORSE

- [Codice etico](#)
- [Autori](#)
- [Collegamenti](#)
- [Cookies policy](#)

SAGGI - ESSAYS



Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento

di [Antonio Marzano](#), [Maria Anna Formisano](#)

Un racconto può essere paragonato ad una sorta di cammino, di viaggio, che porta chi ascolta e chi narra in un *post*o totalmente nuovo.

Quella storia diventa una preziosa forma di conoscenza che permette di comprendere cosa è unico per alcuni, cosa è universale per altri e di come l'unico e l'universale facciano parte di una stessa dinamica realtà. Narrando, possiamo entrare in contatto con gli altri, esprimere le nostre opinioni, accogliere quelle altrui, formulare ipotesi, manifestare desideri, condividere sentimenti ed emozioni. In tal senso, la *narrative inquiry*, ponendosi come metodo di indagine adattabile ai contesti educativi, consente di riflettere, in maniera critica, sui comportamenti messi in atto da tutti gli attori coinvolti durante il corso dell'azione di insegnamento, permettendo il miglioramento continuo della stessa azione pedagogica. Il processo formativo comprende legami relazionali quanto mai complessi e articolati tra insegnanti, alunni e la realtà contestuale di riferimento ed è per questo che occorre favorire le pratiche narrative che possano dare forma e significato alla relazione educativa. Le narrazioni possono aiutare gli studenti a credere nelle proprie capacità e potenzialità, elementi chiave per imparare e per imparare ad imparare. L'azione narrativa si afferma come possibilità, per l'allievo, di stabilire un dialogo con il suo mondo, quello personale, e con il mondo che è *altro* dal suo. Questa esperienza può offrire, poi, ulteriori e importanti informazioni per comprendere i *modi* di conoscere dell'alunno e quelli di rapportarsi al mondo dandovi significato indirizzando il focus sia verso una misurazione dei comportamenti intersoggettivi, sociali, affettivi e relazionali sia verso gli stili narrativi che gli allievi utilizzano quando raccontano. L'insegnante, che *accompagna narrativamente* gli studenti nell'esperienza educativa e formativa, è attento a cercare di tradurre la vicenda scolastica in vicenda condivisa attraverso un continuo ri-cucire le trame spezzettate delle diverse esistenze. Un modo, questo, significativo per avviare un serio processo di inclusione tra la scuola, il territorio e il mondo: per favorire la costruzione di un'identità

personale autonoma, coerente e responsabile dei futuri cittadini. A nostro modo di vedere, questa prospettiva può promuovere, anche nei contesti scolastici, l'educabilità delle persone-alunno perché l'atto stesso del raccontare è una creazione di significato, un processo attraverso il quale si crea e si ricrea la propria vita: ogni volta che lo si fa, si può trovare un nuovo o un ulteriore significato.

A story can be likened to a kind of road, a journey that leads the listener and the narrator in a totally new place. That story becomes a precious form of knowledge that allows understanding what is unique for someone, what is universal for someone else and how both the unique and the universal are part of the same dynamic reality. By narrating, we can get in touch with others, express our opinions, embrace those of others, formulate hypotheses, exhibit desires and share feelings and emotions. In this sense, the *narrative inquiry*, could be a method adaptable to educational environments. It allows reflecting on the behaviours adopted by all the actors involved during the teaching and, thus, it allows the continuous improvement of its pedagogical action.

The educational process includes complex and articulated relationships among teachers, pupils and the specific context where they act. For this reason, it is necessary to promote the narrative practices in order to give a shape and a meaning to the educational relationships. The narratives can help students to believe in their abilities and potentialities that are key elements for learning and learning to learn. The narrative action it is stated as a possibility for the student, to establish a dialogue with his personal world and the outside world. This experience can offer, then, additional and important information to understand the ways the pupils take to know and the relations they have with the world and the meaning they give to it. This addresses the focus towards the measurement of inter-subjective, social, emotional and relational behaviors and to the narrative styles the students follow when they report. The teacher narratively accompanies the students in the educational and formative experience. He tries to translate the scholastic story in story shared by repairing the fragmented plots of the different existences. This is a meaningful way to start a serious process of inclusion among the school, the territory and the world. This way promotes the construction of an autonomous, coherent and responsible personal identity of the future citizens. According to what has been declared, this perspective could promote, also in the educational environments, the educability of the *person-pupils* because the narrating act is a construction of meaning, a process that creates and recreates their own life: every time it happens, a new or another meaning could be found.

1. Introduzione

Ci riesce difficile, se non impossibile, immaginare la nostra esistenza senza la possibilità di narrare: con il racconto entriamo in contatto con gli altri, esprimiamo le nostre opinioni, accogliamo quelle altrui, formuliamo ipotesi, manifestiamo desideri, condividiamo sentimenti ed emozioni. Raccontandosi il soggetto chiarisce a sé stesso le ragioni del proprio esistere. Ed è proprio il fare, del racconto autobiografico, una esigenza di vita che risulta essere uno dei modi che può permettere al soggetto di ridare senso alla realtà quotidiana: ne scaturisce uno scopo teleologico e curativo. In particolare, Brockmeier (1997) parla di una *teleologia retrospettiva*, intendendo con questo termine un ordine che regola il tempo vissuto e il tempo narrato e che permette al presente di emergere dal passato. L'autobiografia, dunque, connette tra loro un inizio e una fine e il legame è costituito da una storia di sviluppo. Lejeune (1975), a tal proposito, mette in rilievo tre aspetti della prospettiva autobiografica: essa si colloca in un punto di osservazione retrospettivo, è concentrata sulla vita individuale e riguarda la propria esistenza; essa è la storia di una vita quale è stata concretamente vissuta e che perciò è ontologicamente data, una vita fatta di esperienze vissute ed interpretate in una realtà socialmente costruita.

La scuola contribuisce alla formazione delle persone e, anzi, deve aiutare la persona-alunno a trovare una propria identità nella cultura in cui cresce. In tal senso, la relazione educativa e i processi di apprendimento pongono, sul piano pedagogico, l'esigenza di puntare sulla narrazione quale tecnica capace di ri-orientare l'esperienza, ri-significandola (Jedlowski, 2002) in quanto essa favorisce processi di riflessione per co-costruire valori e obiettivi condivisi (Ceriani, 2004). Il racconto della storia di vita, infatti, consente al soggetto narrante di realizzare una forma di *apprendimento autodiretto*, ripercorrendo la propria vita ed apprendendo da "quelle cose che ha bisogno di sapere o di essere in grado di fare per poter affrontare efficacemente le situazioni di vita reale" (Knowles, 1996, p. 77).

In quanto comunità educante, la scuola deve favorire la generazione di una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. Un'esigenza, questa, ancor più necessaria in una società plurale e in via di meticciamento dove la narrazione è destinata a diventare il nucleo centrale dell'apprendimento, lo spazio comunicativo dell'incontro tra soggetti e tra culture (Nanni, 2004).

Nei contesti scolastici sembra ancora lontana la consapevolezza del valore della pratica narrativa quale fondamentale risorsa strategica per favorire autentici processi di apprendimento. In tal senso, la prospettiva che intendiamo sostenere è quella di promuovere prassi narrative per migliorare la relazione educativa e l'apprendimento degli allievi. La pedagogia narrativa rappresenta una pratica pedagogica, umana ed efficace, ma richiede specifiche competenze professionali: l'insegnante deve conoscere per agire e, in ottica ricorsiva, deve agire per conoscere. L'insegnante deve ri-cercare. Solo in questo modo è possibile progettare **percorsi formativi che, personalizzati e "cuciti" sui diversi bisogni ed interessi degli studenti, permettano la continua negoziazione, ri-costruzione e ri-formulazione di azioni, concetti e di idee (Marzano, 2013). L'obiettivo è quello di avviare un processo di educabilità in cui le narrazioni riflettano particolari dinamiche da non sottacere, o, peggio, negare.**

2. Ricerca pedagogica e approccio autobiografico

Le metodologie di ricerca qualitativa pongono l'attenzione sull'osservazione e sull'analisi dei *fatti umani* allo scopo di interpretare quelli immediatamente visibili o di portare alla luce quelli latenti, sottostanti il mondo delle nostre immediate percezioni quotidiane; "esse sono dunque tutte a vocazione empirica: fondano le loro conclusioni sulle manifestazioni fenomeniche dei più disparati momenti della vita umana soggettiva e relazionale" (Demetrio, 1992, pp. 80-81). I paradigmi teorici che giustificano queste metodologie di ricerca si fondano prevalentemente su un approccio fenomenologico, il cui obiettivo è quello di indagare non solo le apparenze legate all'esperienza che l'uomo ha/fa del mondo ma anche i vissuti della mente, luogo in cui le conoscenze del mondo si costruiscono dal momento che "ogni oggetto ha le sue maniere di presentarsi ad uno sguardo capace di rappresentarlo, di vederlo, di coglierlo nell'originale, prima di ogni pensiero predicativo" (Husserl, 1965, p. 19). Le conoscenze e le riflessioni sono co-costruite da tutti gli attori coinvolti e i processi interpretativi attribuiti alle esperienze sui dati emersi dalla ricerca ne costituiscono la caratteristica essenziale. Si procede quindi in maniera induttiva: dall'osservazione della realtà vengono formulate e riformulate le sue interpretazioni (Trincherò, 2004).

Di questi molteplici percorsi interpretativi della realtà attraverso indagini in profondità esamineremo, in particolare, quelli ascrivibili all'approccio autobiografico (che assumiamo nel presente lavoro oltre che come paradigma di conoscenza anche come approccio esplorativo e conoscitivo) che si caratterizza più per le modalità di raccolta delle informazioni che per gli ambiti di indagine. Si tratta principalmente di un modo di esplorare aspetti di pensiero e di esperienza sfumata e fluida attraverso la raccolta di resoconti diretti dei soggetti (Sorzio, 2002, p. 20) utilizzando i loro linguaggi, i loro costrutti, le loro emozioni per cogliere i significati e le interpretazioni degli eventi e delle esperienze.

Raccontare un'esperienza significa narrare *quello che si fa e quello che si pensa*. Un vissuto della mente è una *cogitatio*, cioè un atto cognitivo che ha come riferimento intenzionale un *cogitatum* di cui la mente ha esperienza. Qualsiasi *cogitatum* (un fenomeno fisico, un evento relazionale, un oggetto di cui siamo spettatori) non potrà mai trasformarsi in *cogitatio*. Ogni vissuto esperienziale della mente invece, in quanto *cogitatio*, può diventare *cogitatum* di quella *cogitatio*, cioè un atto riflessivo; il descrivere, inteso quindi come il rendere conto degli atti cognitivi attraverso la loro dettagliata descrizione, costituisce l'essenza del metodo fenomenologico (Mortari, 2005).

Bruner (1984) ha offerto un enorme contributo allo sviluppo dell'approccio narrativo introducendo il concetto relativo alla costruzione del Sé. Lo psicologo statunitense si concentra, soprattutto negli ultimi lavori di ricerca, sulla conoscenza e sulla comprensione legata alla natura della mente umana ponendo l'accento sul pensiero narrativo attraverso il quale le persone raccontano e si scambiano storie, spiegazioni, interpretazioni della realtà e del proprio/altrui comportamento evidenziando l'importanza che può assumere, nella prospettiva della psicologia culturale, la narrazione autobiografica e il ruolo di quest'ultima nella formazione del Sé. Il soggetto che racconta la sua storia personale attribuisce significato alle sue azioni e, *narrandosi*, si presenta agli altri nel modo in cui egli reputa opportuno per quella determinata situazione. Lo stretto legame che sussiste tra narrazione e Sé ha la massima espressione proprio nel resoconto autobiografico, prodotto del pensiero narrativo, che rappresenta uno strumento attraverso il quale la persona attribuisce un *sensu* alla propria storia e a sé stesso. Durante questa attività avviene una continua ri-costruzione dell'identità personale e della realtà circostante: un'azione, questa, legata ad un'interiorità attiva che agisce e costruisce il proprio mondo attraverso un continuo sforzo interpretativo che permette una negoziazione intersoggettiva dei significati attribuiti a eventi e comportamenti. In tal contesto, negli Stati Uniti, si è sviluppata negli ultimi quindici anni la prospettiva di ricerca nota come *narrative inquiry*. Jean Clandinin e Michael Connelly (2000), in particolare, sono stati tra i primi ad approfondire l'analisi dell'approccio narrativo assumendo come categoria di riferimento l'esperienza. "L'esperienza è ciò che noi studiamo e la studiamo narrativamente perché il pensiero narrativo è la forma chiave dell'esperienza e il modo chiave di scrivere e di pensare ad esso" (p. 18).

Nella *narrative inquiry* è da identificarsi come esperienza lo stesso processo narrativo e questo approccio, in relazione alla ricerca pedagogica, può essere incentrato su tematiche diversificate e in divenire, poiché può essere orientato all'analisi della narrazione, alla valutazione dell'impatto narrativo sui processi cognitivi o sugli apprendimenti sociali e collaborativi o, ancora, per favorire lo sviluppo metacognitivo o per dare valore agli autonomi percorsi di costruzione di conoscenza.

Mentre raccontiamo, ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo "un altro" da noi e lo vediamo agire, sbagliare, gioire in quanto ci osserviamo nel nostro narrare distanziandoci dall'evento accaduto per poterlo organizzare in forma narrativa. Lo spazio autobiografico, dunque, svolge la funzione di tessere insieme i pezzi sparsi della vita dell'individuo; esso è il luogo della *sutura* (Demetrio, 1996, p. 33) che permette alla persona di porsi di fronte a sé stessa e di riconoscere il proprio passato come una risorsa per poter vivere sempre meglio, partendo dal presente, la vita futura.

L'essere umano inizia a tessere la tela della sua esistenza: una tela fatta di esperienze uniche di cui egli stesso è la protagonista. Nessun elemento/ricordo resta isolato e ingiustificato ma, anzi, viene *ricucito* con il filo necessario e insostituibile che rende *trama* la sua esistenza. E nel momento in cui inizia ad allontanarsi dal puzzle da lui costruito, dal dipinto da lui creato, può coglierne tutta l'inezienza, l'unicità legata ad esperienze pregne di un significato personale e soggettivo che nessun altro può condividere allo stesso modo. Da autobiografo che era diventa biografo, prende le distanze dal proprio racconto e legge la propria storia come se fosse stata scritta da un altro, come se non gli fosse mai appartenuta.

3. La narrazione come mediazione educativa

Il narratore di sé procede nel racconto trasformando la propria storia in un disegno vocazionalmente coerente. Il percorso esistenziale, fatto emergere da un insieme caotico, viene allora ripensato e organizzato così da poter essere ricondotto all'interno di una trama significativa dove le esperienze sono, imprescindibilmente, legate l'una all'altra. Così facendo l'individuo è in grado di costruire una propria *sintassi interiore*. E come la sintassi è la struttura che coordina fra loro le frasi, tutta la nostra esistenza è un lungo viaggio alla ricerca di quella *costruzione sintattica* dalla quale dipende la possibilità di comprendere noi stessi e di essere compresi dagli altri. Per questo possiamo definirci "identità che raccontano raccontandosi" (Demetrio, 1996).

La narrazione autobiografica è "il racconto che una persona decide di fare sulla vita che ha vissuto, descrivendo nel modo più onesto e completo possibile ciò che ricorda di essa e ciò che vuol far sapere agli altri riguardo a essa" (Atkinson, 2002, p. 13). La sensibilizzazione al ripensamento autobiografico produce conoscenza a partire dalla propria realtà idiografica, implicazioni traducibili a livello di trasformazioni cognitive e operative in quanto il momento della conoscenza genera inevitabilmente considerazioni autocritiche, progetti di ri/motivazione centrati principalmente sugli stili relazionali. La biografia narrativa, dunque, è una delle tecniche che possono essere adottate in ambito educativo per promuovere e sviluppare il cambiamento basato sulla capacità degli studenti di affrontare e risolvere i propri problemi.

Questa prospettiva enfatizza l'assunzione di modalità di lavoro autoriflessive nell'azione scolastica come componente della cultura professionale e in una logica di sviluppo. È un'attività di ricerca che si identifica con il cambiamento, riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all'autorinnovamento; si determina così un rapporto di identità tra i due processi, conoscitivo e innovativo, che rappresentano due facce del medesimo percorso (Hopkins, 1989).

La narrazione di sé possiede anche un valore auto-formativo: stimola l'auto-osservazione e la consapevolezza invogliando ad una *scienza di sé*; permette inoltre di rendere visibile quel sapere implicito di cui ciascuno è portatore. Nel momento in cui l'*Io* diventa narratore si trasforma automaticamente in *altro*; prende le distanze da sé stesso per potersi leggere con uno sguardo che *si* osserva da lontano. In questo modo l'autobiografo diventa biografo di quel personaggio che osserva vivere e che contemporaneamente è *sé* e *altro da sé*: avviene una sorta di sdoppiamento che permette al narratore di osservare la propria esistenza come spettatore. Questo *distanziamento creativo* (Demetrio, 1999) aiuta a consolidare il senso di sé attraverso l'accettazione di quello che si è stati e di quello che si è diventati. È infatti proprio il *distacco* dalla propria vita che permette di ritrovare il senso della propria esistenza e aiuta a comprendere i nessi e i significati profondi che, per una ragione o per un'altra, non si era ancora in grado di comprendere o accettare.

Narrare la propria storia attraverso il *distanziamento creativo* è come guardare un dipinto da una certa distanza: l'osservatore che è troppo vicino non è in grado di coglierne la complessità in quanto ne scorge soltanto i particolari senza riuscire a decifrare il nesso che c'è tra gli stessi. Nel momento in cui invece si allontana, l'osservatore potrà avere la visione generale e completa di ciò che in precedenza poteva cogliere solo nella sua parzialità. Così capita anche al narratore di sé: prima di iniziare un percorso di riflessione sulla propria esperienza di vita possedeva rari ricordi sporadici, simili a tanti pezzi di puzzle rinchiusi in una scatola ai quali non attribuiva un significato. Iniziando a raccontarsi, la scatola viene aperta e, con fatica e sacrificio, cerca ed inizia a ri/trovare le sue passate esperienze. Ed ogni esperienza collegata a contesti, a volti, a persone è imprescindibilmente legata alle altre. Il narratore inizia a ritrovare quel significato implicito che guidava le proprie azioni, raggiunge consapevolezza che prima non aveva, si riscopre costruttore attivo della propria identità, si sente come qualcuno che ha ancora motivo di esistere perché ciò che è lo deve principalmente a egli stesso; ed è a questo punto che inizia a mettere insieme i pezzi del puzzle, inizia a dar vita ad un'immagine inizialmente dai contorni sbiaditi, ma che man mano prende colori, tonalità, sfumature uniche e particolari.

La narrazione è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo, in quanto soggetto socio culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita; è un modo per declinare la realtà "al congiuntivo" (Bruner, 1983), aprendola all'indeterminatezza e al possibile, collocandola al centro della relazione tra insegnamento e apprendimento, quale *mediatore relazionale* con la funzione di creare le condizioni più vantaggiose per favorire nell'allunno, considerato singolarmente o in gruppo, processi riflessivi e ricorsivi. Le narrazioni possono aiutare gli studenti a credere nelle proprie capacità e potenzialità, elementi chiave per il successo formativo, per imparare ed per imparare ad imparare. L'azione narrativa si afferma come possibilità, per l'allievo, di stabilire un dialogo con il suo mondo, quello personale, e con il mondo che è *altro* dal suo. Questa esperienza può offrire, poi, ulteriori e importanti informazioni per comprendere i *modi* di conoscere dell'allunno e quelli di rapportarsi al mondo dandovi significato, indirizzando il focus sia verso una misurazione dei comportamenti intersoggettivi, sociali, affettivi e relazionali sia verso gli stili narrativi che gli allievi utilizzano quando raccontano. Il processo formativo è anche capacità di instaurare legami relazionali, seppur complessi e articolati, tra insegnanti e alunni il cui vissuto esperienziale è situato e contestualizzato (Notti & Formisano, 2015): una ragione in più, questa, per favorire percorsi di *narrative inquiry* che possano dare forma e significato alla relazione educativa.

La mediazione educativa è ormai diventata, negli ultimi anni, un tema centrale di riferimento della cultura pedagogica italiana ed europea. La mediazione pedagogica è diventata metodologia dell'accoglienza e di accompagnamento al piacere della narrazione. Nella narrazione e negli spazi di mediazione fra l'intenzionalità dell'adulto e i bisogni soggettivi degli studenti, l'adulto ha la responsabilità di organizzare il contesto e l'attività didattica attribuendo significato alle parole e alle azioni dei bambini/ragazzi. A volte, l'insegnante non ha la consapevolezza "del tipo di comportamento adottato, né dei modelli comportamentali cui si rifà" (Nigris, 2004) né quindi dei conflitti che questi ultimi possono generare. La prospettiva è chiaramente di matrice sociocostruttivista; grazie alla narrazione condivisa, l'allievo costruisce e dà significato alle proprie esperienze affettive e relazionali, costruisce degli *script* sempre più complessi in cui eventi, ambienti, situazioni, stati mentali e relazioni si combinano in vario modo, trovando così significato e promuovendo la comprensione dei vissuti esperienziali e degli stati emotivi propri e altrui (Fedeli, 2013). Già Illich (1971) proponeva un progetto pedagogico basato sulla libera socializzazione, generazione e gestione di gruppi di lavoro. In questo senso, la dimensione narrativa risulta essere un valido strumento educativo per migliorare la relazione educativa, quanto mai complessa e articolata, tra insegnanti e allievi. La narrazione, dunque, diventa mediazione pedagogica, utile a recuperare il senso di sé attraverso l'ontogenesi e la filogenesi. Si crea una nuova relazione tra i soggetti, mediata e riflessiva, che permette di individuare nuove direzioni e nuovi sensi di marcia (Loiodice, 2004). La narrazione, come mediazione pedagogica che si rifà alle scienze dell'educazione, può offrire spunti di riflessione al fine di comprendere le differenti situazioni educative e poter intervenire con maggiore incisività ed efficacia (Pellerey, 2008). La mediazione pedagogica è utile non tanto o soltanto perché assicura una comunicazione efficace, quanto perché rende possibile un'esplorazione più incisiva del complesso mondo del soggetto *educando narrante*.

4. Riflessioni conclusive

Un racconto può essere paragonato ad una sorta di cammino, di viaggio, che porta chi ascolta e chi narra in un *posto* totalmente nuovo. Quella storia diventa una preziosa forma di conoscenza che permette di comprendere cosa è unico per alcuni, cosa è universale per altri e di come l'unico e l'universale facciano parte di una stessa dinamica realtà. Inoltre, ciascuno di noi sperimenta il mondo perché lo comprende e vive in certi modi, non viceversa. Il significato non viene dopo il fatto, poiché l'esperienza è già un'interpretazione e si agisce in funzione delle interpretazioni o spiegazioni. Queste non sono private, ma vengono costituite attraverso uno scambio narrativo intersoggettivo con gli altri: tale processo è alla base di ciò che chiamiamo *cultura* (Ornaghi, 1999). Per gli attori coinvolti, "le narrazioni autobiografiche hanno un valore educativo, in quanto rendono le connessioni dal nostro passato (o da quello di qualcun altro) al nostro futuro più chiare di quanto non fossero prima" (Atkinson, 2002, pp. 118-119). Il narrare è l'evento prototipico della comunicazione; esso rappresenta il nucleo fondamentale con cui gli individui danno senso al mondo e a loro stessi. Da questo punto di vista, è una funzione parlata del linguaggio interno. L'atto verbale-motorio iniziale non si manifesta con dei movimenti confusamente espressi e silenziosi, ma con delle emozioni che accompagnano, rinforzano o frenano il pensiero.

Nella scuola, le pratiche narrative consentirebbero (usiamo, in via precauzionale e per il momento, il condizionale) al docente di diventare un insegnante *epico* (Munari, 1993) o, meglio, un insegnante che abbia un "rapporto epico con la conoscenza", poiché egli è un esperto della sua disciplina, è competente rispetto agli strumenti, ai metodi e alle tecniche per insegnare tali *saperi*, ma è altrettanto consapevole (o, almeno, dovrebbe esserlo) che tutto ciò non basta per muoversi nella complessità e problematicità delle relazioni-narrazioni che si sviluppano in un'aula e nella comunità scolastica (Massa, 1997; Riva, 2008). L'insegnante che mette al centro dell'azione didattica la narrazione *accompagna narrativamente* (Nanni, 1996) gli studenti nell'esperienza educativa e formativa ed è attento a cercare di tradurre la vicenda scolastica in vicenda condivisa, attraverso un continuo ri-cucire le trame spezzettate delle diverse esistenze. Un modo, questo, significativo per avviare un serio processo di inclusione tra la scuola, il territorio e il mondo, per favorire la costruzione di un'identità autonoma, coerente e responsabile dei cittadini che, da *momentanei* allievi, sono coinvolti, intenzionalmente, in processi di crescita che devono autenticamente essere personali. A nostro modo di vedere, questa prospettiva può promuovere, anche nei contesti scolastici, l'educabilità delle persone-alunno perché l'atto stesso del raccontare è una creazione di significato, un processo attraverso il quale si crea e si ricrea la propria vita: ogni volta che lo si fa, si può trovare un nuovo o un ulteriore significato. Utilizzare la narrazione come mediazione pedagogica significa cogliere la reciprocità del rapporto educativo in una dinamica di accoglienza e in un clima in grado di favorire la strutturazione di contesti collaborativi e di comprensione reciproca.

Lo stretto rapporto tra teoria e prassi, tra ricerca teorica e ricerca empirica mette in evidenza come l'insegnante deve essere anche ricercatore. Di più. L'insegnante deve poter essere in grado di indagare, durante la stessa esperienza educativa, al fine di migliorare l'efficacia della sua stessa azione didattica. Gli spazi per favorire questo processo nella formazione iniziale, probabilmente e a causa della vigente legislazione, non ci sono. Esistono però ampi margini di flessibilità per quanto riguarda la formazione in servizio. E queste scelte, probabilmente, dipendono e discendono da incisive proposte della comunità scientifica. Crediamo che su questo aspetto, probabilmente, bisogna insistere e continuare a farlo con sempre maggior incisività.

Bibliografia

- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Cortina.
- Brochmeier, J. (1997). Il significato di sviluppo nella narrazione autobiografica. In A. Smorti (A cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Bruner, J. (1984). *Autobiografia*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1991). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando. (Original work published 1983).
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.
- Ceriani, A. (2004). *Qualità totale nei processi scolastici*. Milano: Franco Angeli.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Fedeli, D. (2013). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma: Anicia.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Development*. Philadelphia: Open University Press.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Illich, I. (1971). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*. Milano: Mimesis.
- Jedlowski, P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità*. Milano: Franco Angeli.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Cortina.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Editions du Seuil.
- Loiodice, I. (2004). L'orientamento. *La rivista di pedagogia e didattica*, 4, 1.
- Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo delle competenze*. Lecce: Pensa Editore.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortari, L. (2005). *Narrative Inquiry e fenomenologia*. *Encyclopaideia*, IX, 17, 11-22.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, approfondimento, formazione*. Milano: Guerini.
- Nanni, C. (1996). Intercultura ed educazione delle persone. In C. Sirna (A cura di), *Docente e formazione interculturale*. Torino: Il Segnalibro.
- Nanni, C. (2004). *Lettere spirituali a insegnanti e formatori*. Roma: Ifrep.
- Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Notti, A., & Formisano, M. A. (2015). La ricerca narrativa per l'insuccesso formativo: un'indagine psicosociale nella scuola secondaria di primo grado. In F. Batini, & S. Giusti (A cura di), *Non studio, non lavoro, non guardo la tv* (Firenze, 27-28 ottobre 2015) (pp. 34-40). Lecce: Pensa Multimedia.
- Ornaghi, V. (1999). Narrazione e costruzione del Sé. In AA.VV., *La psicologia culturale di Bruner*. Milano: Cortina.
- Pellerey, M. (2008). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: Las.
- Riva, M. G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*. Firenze: Giunti.
- Sorzio, P. (2002). *Struttura e processi della ricerca qualitativa in educazione*. Padova: Cleup.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

RECENSIONI

- Mazzucco, M. G. (2016). *Io sono con te. Storia di Brigitte*. Torino: Einaudi
- Annacontini, G. et alii (2016). *EDA nella contemporaneità. Teorie, pratiche e contesti in Italia. Speciale di "MeTis"*. Bari: Progedit
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli
- Attinà, M., & Martino, P. (2016). *L'educazione sospesa tra reale e virtuale*. Cava de' Tirreni (SA): Areablu edizioni
- Loiodice, I., & Dato, D. (A cura di). (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit
- Tienken, Ch.H. (2016). *Defying Standardization. Creating Curriculum for an Uncertain Future*. USA: Rowman and Littlefield
- Cerrocchi, L., & Cavedoni, F. (2016). *La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna*. Milano: FrancoAngeli
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli
- Ladogana, M. (2016). *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*. Bari: Progedit

MATERIE GRIGIE

- Obiettivo della sezione
- Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative"

