

Fabrizio Manuel Sirignano

La dimensione interculturale dell'educazione tra metodi narrativi e pratiche autobiografiche

The redefinition of pedagogical intervention methodologies is necessary in order to adequately respond to the new educational needs derived by the current complex and multicultural society. Of course, there are no universally valid paths and methodologies, but it is necessary to start from an in-depth analysis of the context, above all in order to provide answers that give due weight not only to the content and learning aspects but also to the cognitive, emotional ones and relational.

The paper highlights how the autobiographical method, configuring itself as a metacognitive approach, assumes a strong value especially in intercultural education paths. Autobiographical storytelling allows in some way to distance oneself from oneself and one's own experiences in order to be able to analyze them in a more objective and conscious way. This act allows to establish a bridge between the past and the present, providing cognitive skills to plan one's future.

KEYWORDS: Intercultural education, training, autobiographical method, educational relationship, school inclusion

Autobiografia e formazione nella società liquida

Come ha evidenziato Bauman, una delle caratteristiche dell'esistenza post-moderna è l'aprirsi di ogni *ambiente pedagogico* e il reciproco mescolarsi degli ambienti¹; se quindi ad un normale osservatore ogni scuola appare semplicemente come un luogo in cui vi sono insegnanti che insegnano e studenti che imparano, per gli addetti ai lavori (insegnanti, dirigenti, amministratori, genitori) ogni scuola è diversa da un'altra soprattutto in ragione della sua relazione con l'ambiente circostante.

Quando si parla di *clima* di scuola ci si riferisce a tutte quelle variabili

¹ Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano 2002, pp. 160-161.

socio-emotive che entrano in gioco nella prassi didattica quotidiana e in cui gli aspetti dell'interazione tra docenti e docenti e tra docenti e discenti occupano un posto di innegabile rilievo².

Il lavoro degli insegnanti non è più caratterizzato da una relazione di tipo diretto docente/discente di gentile memoria, ma si caratterizza come un rapporto di interscambio dialettico e di reciproco arricchimento³.

Il «gruppo docente» nel suo complesso può essere una risorsa, ma anche rappresentare un momento di grande criticità che può recare un grave danno al diritto oggettivo del discente che è il diritto allo studio effettivo. Il gruppo docente non si forma in base alle caratteristiche del gruppo discente e nemmeno in base alle caratteristiche dei suoi componenti, ma è casuale. Ciò comporta una possibile sovrapposizione di caratteristiche dei vari docenti o delle lacune nelle caratteristiche del gruppo che nessuno individualmente potrebbe possedere ed invece dovrebbero essere presenti. Per cercare di fare fronte a queste criticità e superarle è necessario che il gruppo docente sia compatto e che sia dialogante al suo interno, oltre che all'esterno. Si deve mediare tra il principio della libertà di insegnamento ed il principio di collegialità che regola il gruppo, cercando sempre un punto d'unione e d'incontro, sempre il più possibile coincidente con l'obiettivo finale dei singoli appartenenti al gruppo ed al gruppo stesso, che in definitiva è il medesimo; ossia ottenere il miglior risultato possibile di apprendimento da parte di tutti gli studenti⁴.

Cambi sottolinea che, come in tutte le organizzazioni e luoghi di lavoro, anche nei contesti scolastici quando sussiste un buon clima relazionale⁵ tra colleghi si evidenziano ricadute positive sull'intera attività lavorativa, in questo caso sul rendimento scolastico degli studenti.

Sviluppare e consolidare abilità sociali e competenze relazionali sembrano essere ormai i principali obiettivi da conseguire in tutti i contesti scolastici e formativi da parte non solo di studenti ma anche dei docenti e di quanti a vario titolo si occupano di formazione. Tuttavia, quando si affronta l'argomento sono quasi sempre gli studenti ad essere indicati come i soggetti principali cui deve essere diretta l'azione formativa per l'apprendimento di tali abilità, ignorando che spesso sono proprio gli adulti, docenti, dirigenti e quanti altri sono coinvolti in prima persona nel processo formativo ed educativo ad evidenziare le carenze maggiori

² S. Ulivieri, *Giovani alle soglie del 2000. Educazione, identità e pluralità culturale*, in S. Ulivieri (a cura di), *Un futuro migliore. Ragazzi e ragazze a Livorno e provincia*, Edizioni ETS, Pisa 2003, pp. 29-31.

³ P. Orefice, *Società e educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo Novecento e all'inizio del Duemila*, in V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Edizioni ETS, Pisa 2001, pp. 185-188.

⁴ Cfr. B. Brocca, *Le ali e i carrelli. Della professione docente*, Armando, Roma 2008.

⁵ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma/Bari 2004.

in fatto di abilità comunicativo-relazionali, incapacità nel gestire adeguatamente le interazioni sociali (e le situazioni conflittuali che potrebbero eventualmente emergere) con i colleghi, i discenti e le loro famiglie e di conseguenza manifestare inadeguatezza nel progettare ed attuare percorsi formativi diretti alle classi in cui si opera⁶. È evidente a questo punto che quando si parla di abilità sociali non ci si riferisce a delle abilità innate o a delle competenze che gli adulti (in questo caso gli insegnanti) abbiano ormai acquisito e consolidato, dal momento che non esiste una correlazione diretta tra l'età e il possesso di tali competenze. Risulta auspicabile che ogni insegnante rifletta in maniera consapevole sul proprio stile comunicativo e sulle proprie abilità relazionali prima di progettare qualsiasi attività didattica ed educativa.

Tale riflessione deve essere condotta in maniera consapevole attraverso strumenti e tecniche in grado di favorire una ricognizione approfondita delle proprie abilità comunicative e relazionali (soprattutto analizzando la propria vita professionale) e sostenere l'acquisizione di nuove abilità. Il metodo autobiografico e delle storie di vita sembra essere un approccio efficace per il perseguimento di questi obiettivi.

Nella scheda sottostante, vengono evidenziate alcune abilità fondamentali che un docente dovrebbe possedere per stabilire relazioni positive nel contesto lavorativo.

Scheda n.1



[nostra elaborazione]

⁶ Cfr. G. Manca, *Abilità sociali per i docenti*, Associazione Professionale Docenti Italiani, Cosenza 2010.

Il metodo autobiografico e delle storie di vita può offrire la possibilità agli insegnanti di conoscere i propri studenti⁷; inoltre con il racconto, per esempio quello della prima volta che lo studente ha appreso, l'insegnante ha la possibilità di ripercorrere mentalmente a sua volta il proprio trascorso, il proprio primo momento di apprendimento, e ciò gli permetterà di porsi nei confronti dei suoi studenti in maniera più efficace avendo appreso non solo la storia del discente ma avendo in un qualche modo «appreso» anche la sua storia che aveva «dimenticato», con benefici effetti sulla propria personalità e sul proprio modo di strutturare il momento della prassi educativa.

L'insegnante potrebbe anche intervenire come soggetto attivo, oltre che passivo, raccontando la propria esperienza, senza che si rompa quell'equilibrio disomogeneo che necessariamente si deve instaurare tra docenti e discenti, potendosi in questo scambiare saperi ed esperienza altrimenti impossibili da condividere. Ciò inoltre porterebbe ad evitare categorizzazioni inclusive dei propri «simili» ed esclusive degli studenti «diversi» dal docente a seconda del modello che si incarna. Il conoscere infatti porta ad accettare maggiormente il «diverso» ed il suo punto di vista, la sua esperienza. La relazione educativa esce sicuramente rafforzata da questa pratica del racconto autobiografico in quanto docenti e discenti escono dai propri ruoli stereotipati, ed entrambi hanno qualcosa da dire e da insegnare in un rapporto dinamico, circolare, mai concluso⁸.

Inoltre il confronto tra docente e discente può portare benefici effetti anche per le conoscenze che si possono trasmettere reciprocamente le diverse generazioni. Seguendo Wenger infatti, l'apprendimento non può essere considerato semplicemente come l'assimilazione di nozioni che provengono dall'esterno, bensì come frutto di un processo di partecipazione alle cosiddette «comunità di pratiche». Qui il termine «partecipazione» si riferisce non tanto al coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto «a un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità»⁹.

Se qualcuno racconta, o insegna, è necessario che chi ascolta sia attento, sappia ascoltare, per poi poter restituire al narratore o all'insegnante ciò che essi si aspettano dal loro interlocutore. L'ascoltare non è sicuramente un'attività semplice da praticare, né un'abilità innata. La società, naturalmente autocentrica, non aiuta ad imparare ad ascoltare in quanto

⁷ G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 13-15.

⁸ A. Battistini, *Lo specchio di Dedalo. Autobiografia e biografia*, Il Mulino, Bologna 1990, pp. 7-12.

⁹ E. Wenger, *Comunità di pratica; apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p. 11

offre delle soluzioni stereotipate alle domande che via via ci si pone; soluzioni univoche che non aiutano a porsi nuove domande e a darsi risposte alternative¹⁰.

La possibilità di ascoltare diverse verità intorno ad uno spaccato di tempo o di vita, come è possibile nei racconti autobiografici, portando ad una verità condivisa che peraltro si sa non essere l'unica possibile, invece aiuta a sviluppare una coscienza critica, a sviluppare la capacità di ascoltare e di darsi delle risposte relative e non assolute.

In ambito scolastico, il metodo autobiografico e delle storie di vita può offrire agli alunni la possibilità di ottenere stima dai compagni per il proprio trascorso ed inoltre può consentire di creare autostima grazie alla rivalutazione del proprio passato, aiutando anche chi si trova in una situazione di disagio per insuccessi scolastici a far emergere le proprie potenzialità.

Riassumere il passato, invece, offre la possibilità di progettare il futuro in maniera propositiva. Ciò vale anche per i docenti, in quanto leggere il proprio passato, ripercorrere le tappe salienti della propria carriera, così come riflettere sulle proprie modalità di stabilire relazioni interpersonali – in particolare con i colleghi – permette una diversa interpretazione che consente di migliorare la propria prassi formativa evitando di reiterare eventuali errori che possono minare la creazione ed il mantenimento di un clima di classe positivo.

Le storie di vita

Il metodo delle storie di vita è stato messo a punto negli anni venti negli Stati Uniti d'America nel campo della ricerca sociologica classica e successivamente utilizzato da numerose scienze tra cui la pedagogia. L'utilizzo di tale metodo in ambito formativo risale a circa quarant'anni fa. I primi ad utilizzare tale metodo per scopi legati alla formazione degli adulti furono i membri del gruppo francese denominato Alpha, che erano impegnati in un programma di abbattimento del fenomeno dell'analfabetismo, molto diffuso tra i magrebini. Prima ancora Paulo Freire, in Brasile aveva portato avanti un programma volto ad alfabetizzare e coscientizzare le popolazioni delle Favelas, attraverso la raccolta di memorie collettive. In Italia questo metodo ha trovato ampia applicazione nell'ambito di quella che può essere definita una delle esperienze più significative mai realizzate in ambito formativo: «le 150 ore». Nell'ambito di tale esperienza, ed in particolar modo nei primi anni «il tempo dell'ap-

¹⁰ D. Demetrio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000, pp. 246-250.

prendimento venne sfruttato per sviluppare pensiero discorsivo e storie di sé; per mostrare che i saperi personali (e collettivi) contengono i saperi di un mondo più ampio, sono culture individuali nutriti di storia sociale, sono specchio dei propri limiti e delle proprie risorse»¹¹.

Attualmente è possibile parlare di una vera e propria scuola internazionale (i cui principali esponenti sono Duccio Demetrio, Pierre Dominicé, Peter Alheit, Michel Erben, Cristine Josso, Gaston Pineau) che sostiene l'importanza dell'utilizzo del metodo autobiografico e delle storie di vita nell'ambito di percorsi formativi rivolti alle più disparate categorie di persone che vanno dagli operai ai manager, dai giovani agli educatori, e i cui principali obiettivi sono di ordine conoscitivo ed emancipativo¹². Tutte le biografie e le autobiografie contengono una storia di formazione. Attraverso i racconti e le ricognizioni che via via emergono, si mettono in luce quegli elementi che in qualche modo hanno portato il soggetto narrante ad acquisire delle conoscenze nuove sul mondo e sulla vita.

Attraverso l'analisi di impronta pedagogico-formativa delle storie di vita, come fa notare D. Demetrio, emergono con chiarezza informazioni riguardanti l'ambiente in cui il soggetto è immerso, e allo stesso tempo affiorano le modalità e le risorse conoscitive consapevoli o inconsapevoli con cui questi è venuto sviluppando se stesso.

Lo sguardo pedagogico – se scientifico vuol essere, pur attento alle irriducibili implicazioni filosofiche che ne sorreggono il percorso – si occupa soltanto di studiare ciò che ha generato apprendimento e che è stato elaborato cognitivamente su questi piani:

Il piano delle informazioni, rivela indispensabili alla vita pratica, morale, affettiva, identitaria che ci dirà allora qualcosa di significativo agli effetti della ricostruzione, dell'educazione intellettuale, sentimentale, civile, professionale ecc. (è questo il momento “informativo” di una storia di vita).

Il piano delle rielaborazioni (ovvero delle destinazioni che il soggetto ha impresso a quanto imparato), funzionali alla realizzazione di un'immagine positiva, accettabile, estimativa di sé (è questo il livello “intenzionale” di una storia di vita).

Il piano delle restituzioni, coincidente con tutto quanto il narratore di sé (l'autobiografo) racconta a se stesso tra sé e sé o al suo biografo d'occasione, in merito a quanto ritiene di essere riuscito a trasmettere, a comunicare, a insegnare ad altri (è questo il livello “magistrale” di una storia di vita).¹³

¹¹ P. Alheit, S. Bergamini, *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini, Milano 1996, p.10.

¹² P. Alheit, *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, in P. Alheit et al., *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien 1995, pp. 58-63.

¹³D. Demetrio, in P. Alheit, S. Bergamini, *op. cit.*, p. 12.

Per quanto la narrazione di sé segua un flusso di pensieri più o meno libero, essa avviene sempre entro una cornice prestabilita in cui vengono messi bene in evidenza gli obiettivi e le finalità del percorso di formazione progettato. Anche gli strumenti utilizzati per la ricognizione sono quelli tradizionalmente impiegati nell'ambito della ricerca qualitativa: diari, lettere, colloqui, interviste non strutturate, dove la parola riveste un ruolo di fondamentale importanza, anche se spesso è affiancata da immagini, suoni o simboli che assumono una forte valenza evocativa in questa prima fase. Come evidenzia L. Formenti, affinché la pratica autobiografica rivesta una adeguata valenza formativa è necessario affiancare al momento della ricognizione quello della interpretazione, che può essere effettuata sia individualmente sia collettivamente. Il metodo delle storie di vita acquista una forte valenza formativa quando il narratore viene condotto o ricondotto attraverso le trame della sua esistenza utilizzando delle specifiche procedure mentali e cognitive quali l'introspezione, la rimembranza, l'attribuzione di senso. Il tutto avviene nell'ambito di un percorso che si snoda riferendosi al passato al presente e al futuro e consente di operare bilanci di vita, analisi di situazioni reali, sviluppo di proiezioni future.

La finalità dei percorsi di formazione che si avvalgono della pratica autobiografica è quella di incoraggiare i soggetti a raccontarsi per giungere ad una più approfondita conoscenza di se stessi. In particolare, è grazie all'interazione con l'altro ed allo scambio comunicativo che si giunge ad una maggiore conoscenza di sé, dei propri limiti e delle proprie potenzialità, e si acquisiscono punti di vista differenti e quindi si producono pratiche formative.

Secondo Bernard Honoré, come evidenzia D. Demetrio¹⁴, l'intero itinerario formativo si articola in tre momenti che vengono definiti come:

- il *momento dell'autoriflessività*, che è il momento iniziale della riflessione del narratore sugli eventi della sua vita,
- il *momento della spiegazione*, che consiste nell'attribuire significati agli eventi individuati nella fase precedente,
- il *momento della meta spiegazione*, che rappresenta il momento in cui si inizia a progettare la propria vita in maniera più consapevole ed intraprendere un percorso di ricollocazione nelle varie sfere della propria esistenza.

Progettare e realizzare un percorso formativo basato sulla pratica autobiografica, al di là di quanto possa apparire semplice ad un primo superficiale sguardo, impone un grande rigore teorico e metodologico: «proprio per la sua apparente semplicità e la sua ubiquità (tutti siamo, o possiamo

¹⁴ Ivi, p. 14.

diventare, autobiografi), l'autobiografia per porsi come pratica formativa deve realizzare una coerenza tra motivi e procedure, tra premesse e metodi tra obiettivi e percorsi formativi»¹⁵.

All'interno di ogni percorso formativo che faccia riferimento alla pratica autobiografica, come sostenuto da L. Formenti, sono contenute delle «operazioni epistemiche» che consentono al narratore di conoscere e strutturare la realtà, ed esse sono «la presa di parola, la ricerca di senso, la costruzione di teorie, l'emergenza delle strutture biografiche, l'invenzione e l'interpretazione di testi, l'interconnessione delle parti (e delle parti con il tutto)»¹⁶. Tali operazioni possono essere impiegate singolarmente o combinate tra loro.

Prendere la parola per un soggetto adulto vuol dire prima di tutto emanciparsi. Grazie alla parola si prende consapevolezza dei propri vissuti, delle modalità cognitive personali, di abitudini mentali rimaste spesso latenti. Tutto ciò avviene grazie al distanziamento, al guardarsi nell'altro come in uno specchio, per poi tornare in se stessi arricchiti dell'esperienza che abbiamo fatto grazie all'interazione con l'altro. Direttamente collegata alla presa di parola è la ricerca di senso; si tratta di un'azione cognitiva ed esistenziale allo stesso tempo, ed è presente sia negli adulti sia nei giovani e nei giovanissimi. Quando ci si trova di fronte all'impossibilità di dare un senso agli avvenimenti o ai sentimenti o alle emozioni, l'essere umano cade nello sconforto più totale. Nell'età adulta tuttavia si verifica qualcosa di paradossale nel senso che, se da un lato tale operazione cognitiva può giovare delle esperienze e delle conoscenze pregresse, dall'altro si fa sempre più ricorso a dei modi di pensare stereotipati, luoghi comuni che rappresentano dei punti fermi e quindi sicuri, ma inevitabilmente gli impediscono di raggiungere il senso profondo delle cose e di sé, impoverendo la qualità delle opportunità di emancipazione e apprendimento.

È il metodo autobiografico che può intervenire per sostenere il soggetto nella ricerca più autentica del senso di sé partendo dalla caotica complessità della vita e del mondo:

Volendo quindi caratterizzare l'esperienza autobiografica come un processo che dà senso (all'esistenza alle cose, a noi stessi) si dovrebbero considerare insieme la prassi nella sua concretezza, i vissuti che l'accompagnano e il dinamismo che si viene a creare tra questi due poli e che non è riducibile a uno solo di essi (né può essere risolto con la semplice giustapposizione). Quella prassi e quei vissuti insieme danno senso all'esperienza autobiografica. La dimensione ermeneutica si gioca dunque nella tensione tra soggettività e relazionalità, tra processi di significazione e processi d'interazione.¹⁷

¹⁵ L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano 1998, p. 127.

¹⁶ Ivi, p.131.

¹⁷ Ivi, p.136.

La costruzione di teorie: a differenza dell'attribuzione di senso che è un'operazione pre-riflessiva, si sostanzia come attività riflessiva che consente di attribuire senso e significato alle esperienze, interpretarle grazie ad un'operazione di distanziamento. Nell'ambito del metodo biografico, inoltre, ogni costruzione di teorie può essere considerata un processo ermeneutico che fa leva sulla dimensione storica, culturale e progettuale di ogni storia di vita.

Le strutture biografiche: tutta la prassi autobiografica comporta lo sviluppo di paradigmi, schemi e strutture: «soggettività e struttura interagiscono all'interno di una circolarità triadica. La soggettività per esprimersi ha bisogno di essere interpretata, strutturata; la struttura senza soggettività è uno schema vuoto, statico, fisso. E soprattutto inservibile sul piano educativo»¹⁸. Tutto il percorso che conduce alle strutture biografiche è un percorso dinamico fatto di continui rimandi a cose già date, e allo stesso tempo è possibile elaborare modelli e schemi partendo dal nostro vissuto.

L'elaborazione di testi: la storia di vita è una narrazione, scritta o orale che può essere interpretata a livello non solo comunicativo, ma anche e soprattutto simbolico e metaforico, in quanto la finalità delle storie di vita nell'ambito dell'approccio autobiografico non è quella di analizzare la storia in quanto tale; cioè che interessa è come tale narrazione viene realizzata, al fine di rintracciarne le interconnessioni più profonde dei percorsi e dei vissuti individuali: quindi, la ricerca di senso e l'interpretazione possono essere considerate come un'unica strategia cognitiva.

La capacità di stabilire interconnessioni: attraverso l'atto del narrarsi si costruisce una sorta di rete, un'intelaiatura che permette di ottenere una visione meno superficiale degli avvenimenti, delle situazioni vissute e dei sentimenti provati. Tali connessioni risultano molto più efficaci da un punto di vista formativo se vengono utilizzati procedimenti abduuttivi, quali metafore, allegorie, analogie: «spesso, solo grazie alla metafora diventa possibile cogliere l'unicità e il valore inestimabile di un'esperienza di vita, riconoscendo invece che può risultare più difficile e problematico quando ci si trovi sempre e solo davanti alla sua descrizione diretta, espressa in un linguaggio neutro, logico, prosaico»¹⁹.

Nella tabella sottostante vengono riportati i principali strumenti ricognitivi del metodo autobiografico.

¹⁸ Ivi, p.145.

¹⁹ Ivi, p.151.

Tabella n.1 Strumenti ricognitivi del metodo autobiografico

Strumenti individuali
<ul style="list-style-type: none"> - Diario personale (quotidiano, notturno, occasionale ecc.) - Produzione di un testo tematico (con o senza domande guida) - Produzione di un testo creativo/espressivo (scrittura automatica, indotta, evocativa ecc) - Ricerca di testimonianze materiali Foto di famiglia, lettere, oggetti, testi di canzoni, poesie, libri) - Ricerca di immagini o testi che rappresentino in modo metaforico aspetti della propria vita o identità - Rielaborazione di materiali proposti (testi, immagini, altro) - creazione di oggetti complessi, con uso simultaneo di linguaggi (un poster contenente immagini e testi, «sculture viventi» ecc.) - strumenti carta-e-penna (profili cronografici, questionari, strumenti ricognitivi predisposti <i>ad hoc</i>, con domande preparate)
Strumenti di lavoro faccia-a-faccia (con o senza osservatori)
<ul style="list-style-type: none"> - Intervista aperta, non-direttiva (es.: «Raccontami la tua vita») - Intervista in profondità - Intervista semistrutturata (con domande predisposte o concordate) - Questionario (auto-somministrato, può diventare uno strumento riflessivo da usare individualmente o in gruppo) - Metodi «proiettivi» (uso di immagini, suoni, simboli ecc.) - Metodo critico-clinico (indagine sul processo cogniti) - Metodo del <i>back-talking</i> (restituzione riflessiva dell'intervista e co-costruzione di significati condivisi tra intervistato e intervistatore o all'interno del gruppo)
Strumenti di lavoro collettivo
<ul style="list-style-type: none"> - Condivisione di materiali prodotti con gli strumenti sopra elencati - Discussione su temi biografici (preceduta da una fase di lavoro individuale/intervista che diventa la base per la discussione stessa) - Auto-presentazione dei soggetti al gruppo (orale, scritta, presentazioni incrociate) - Giochi d'interazione a sfondo o contenuto biografico - Lavori di gruppo con osservatori (laboratori di epistemologia operativa, laboratori sul lavoro della mente ecc.) - Uso collettivo di materiali «proiettivi» ed evocativi - Tecniche miste e incrociate (dalla diade al gruppo e viceversa, dall'individuo al gruppo e viceversa...)

(Fonte: L. Formenti, La formazione autobiografica, cit., pp. 159-160)

Non bisogna comunque pensare di poter ridurre il metodo autobiografico ad una serie di strumenti didattici o di dispositivi tecnici poiché non sono soltanto gli strumenti a fare dell'autobiografia un «dispositivo educativo» ma tutto il suo impianto cognitivo e metacognitivo nonché la

cornice interazionale all'interno della quale è possibile conoscersi, formarsi, auto-formarsi²⁰.

La narrazione come auto-formazione

Il racconto autobiografico acquisisce maggiore importanza dal punto di vista delle finalità formative quando l'oralità si trasforma in scrittura; tale pratica, dal punto di vista pedagogico, favorendo un maggiore distanziamento da se stessi, fa sì che il soggetto narrante giunga a dei livelli sempre più alti di autoriflessione; come sostiene F. Cambi: «l'autobiografia è, allora, processo formativo, esperienza di formazione, modellizzazione "rieducativa" di sé, coltivazione narcisistica, esercizio letterario ecc. Ma è soprattutto *iter* formativo. Un viaggio nel sé, per sé, per darsi forma [...]. L'autobiografia *cambia* il soggetto. Lo rimette a fuoco in modo nuovo. Ne sposta il baricentro, l'immagine, il senso»²¹.

La mancata trascrizione dei processi riflessivi priva infatti il narratore di un supporto che permette la loro rielaborazione; i pensieri solo pensati e i sentimenti solo vissuti, essendo transitori ed evanescenti come la parola orale vengono riasorbiti e trasformati dalle sempre nuove evoluzioni psichiche. Questo processo naturale rende irrecuperabili le singole tappe della propria crescita nella loro veste originaria; le esperienze vissute e le intuizioni rischiano così di essere perse in tutta la loro vitalità e con esse le sensazioni che le accompagnavano.²²

Il testo scritto infatti consente di fissare in maniera integra e permanente il proprio racconto di vita, costituendo una base sicura dove poter ritornare ogni volta che se ne avverte la necessità e da dove ripartire per produrre nuove e più profonde elaborazioni di senso.

L'importanza della scrittura assume una doppia valenza, in quanto da un lato «costringe» il narratore ad affinare le proprie capacità di autoanalisi e autoconsapevolezza necessarie alla trascrizione delle proprie riflessioni, dall'altro lato, la lettura del testo consente ulteriori approfondimenti²³.

Come si può comprendere, l'atto del raccontarsi risponde all'esigenza insita in ogni individuo di conferire unitarietà e senso agli eventi (personali e/o professionali) della propria esistenza in un'ottica emancipativa.

Il diario e l'autobiografia sono i due generi di scrittura che vengono

²⁰ Cfr. L. Formenti, *op. cit.*

²¹ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006, p. 63.

²² A. Bolzoni, *Oltre l'oralità*, in D. Demetrio (a cura di) *L'educatore Auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano 1999, p. 44.

²³ *Ibidem*.

maggiormente utilizzati nell'ambito del processo di narrazione di sé. Pur essendo accomunati da un'unica finalità che è quella di consentire al soggetto di effettuare una ricognizione del proprio io, presentano delle peculiarità che li contraddistinguono: l'autobiografia ha un carattere più dialogico e comunicativo diretto verso l'esterno, mentre il diario si caratterizza per una forma più introspettiva²⁴.

Proprio per tali motivi anche il tipo di linguaggio in essi utilizzato è differente. Nel diario, essendo il racconto diretto più verso sé stessi che verso gli altri, non si avverte il bisogno di troppe specificazioni ed i pensieri che vengono fissati in maniera più o meno consapevole seguono un flusso spontaneo. L'autobiografia, invece, ha un carattere meno spontaneo, più consapevole; a differenza del diario, che prende corpo di giorno in giorno, il racconto presente nell'autobiografia è frutto di una riflessione profonda e cosciente degli avvenimenti che hanno contrassegnato la propria esistenza. Inoltre, anche se vengono riportati fatti e situazioni del tempo presente, il fulcro del racconto rimane pur sempre il passato e proprio per questo inizialmente il narratore vive una sorta di spaesamento nel cercare di conferire un ordine spaziale e temporale agli eventi della propria vita. Tale spaesamento viene superato man mano che si giunge alla consapevolezza che non è tanto importante riferire gli avvenimenti secondo un ordine cronologico preciso, quanto riportare gli avvenimenti salienti della propria vita²⁵:

L'autobiografia viene a poco a poco riconosciuta non tanto come scopo ma come mezzo che accompagna lo scrittore alla riscoperta della propria storia che riesce ancora a stupirlo. Inoltrandosi nel racconto autobiografico, egli accetta infatti di essere depistato dal percorso previsto per lasciarsi andare al ricordo involontario seguendo anche rievocazioni disordinate; trasportato dalla scrittura, si scopre a raccontare fatti o sentimenti che credeva di aver dimenticato e che sono invece affiorati alla memoria all'improvviso e in questo risiede lo stupore dell'autobiografia: non si scrive per dire ciò che si conosce, ma per avvicinarsi di più a ciò che non si conosce.²⁶

È possibile evidenziare come l'autobiografia si configuri come un valido strumento per riflettere sulla propria vita professionale, su quelli che sono stati gli eventi salienti che l'hanno contrassegnata, come i sentimenti più ricorrenti che sono emersi nell'ambito della prassi educativa e gli atteggiamenti assunti all'interno delle varie dinamiche relazionali vissute. Ciò consente di realizzare una sorta di bilancio di ciò che si è fatto e di

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ivi, p. 50.

ciò che si poteva fare, ma soprattutto di ciò che è ancora possibile fare focalizzando la propria attenzione sui seguenti obiettivi:

- acquisire consapevolezza delle personali modalità di *problem posing* e *problem solving*, attraverso l'analisi di quegli aspetti della propria vita professionale ritenuti fondamentali rispetto ad altri;
- comprendere che la vita professionale è parte integrante della vita personale e viceversa;
- scoprire e riscoprire le motivazioni più profonde della propria vita per poter progettare più consapevolmente azioni future;
- individuare ed affermare la propria epistemologia professionale;
- utilizzare i principi e gli strumenti dell'auto-riflessione biografica per affinare le proprie capacità di ascolto e riflettere sui propri stili comunicativi;
- consolidare le abilità autoriflessive per prendersi cura di sé dedicando maggiore attenzione a se stessi²⁷.

Ciascun percorso di formazione basato sul metodo autobiografico implica sempre un percorso di autoformazione nella misura in cui si acquisisce sempre maggiore consapevolezza di quelle abilità, competenze e conoscenze già consolidate e quelle che ancora è possibile apprendere non solo da sé stessi, ma anche dagli altri (alunni e colleghi *in primis*) e dall'ambiente socioculturale in cui si è immersi. Nel caso specifico degli insegnanti, tale pratica è fondamentale per rivedere in un'ottica nuova la propria prassi professionale per «ri-appropriarsi del proprio ruolo professionale, per scoprire o ritrovare spazi e tempi per sé, affinché l'ascolto non sia soltanto incontro con se stessi ma anche con gli altri, accrescendo la capacità di conoscere, comprendere, attribuire significati, generare cambiamenti»²⁸.

Scheda n.2



(Fonte: nostra elaborazione)

²⁷ Cfr. L. Anzaldi, A. Ghedini, *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi*, in D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*

²⁸ Ivi, p.105.

Il laboratorio, inteso come vero e proprio ambiente educativo e di apprendimento, risulta essere la modalità più adeguata per dare vita e voce allo spazio autobiografico.

Tutto il percorso di «ricognizione autobiografica» non avviene in maniera automatica ma attraverso strumenti, tempi e metodi ben calibrati ai soggetti e al contesto specifico di riferimento.

Di seguito viene riportato un esempio di strutturazione di un percorso di formazione autobiografico, realizzato nell'ambito dei corsi di straordinaria riqualificazione rivolto agli educatori socio-assistenziali del Comune di Torino negli anni 1997/98²⁹.

Prima fase: incipit

Vengono forniti ai partecipanti degli input al fine di stimolare un percorso a ritroso sulle proprie esperienze di vita personale e professionale; generalmente si chiede di continuare delle frasi del tipo «Ricordo quando...» oppure «Ricordo che...». In questa prima fase ci si avvale di una forma di scrittura spontanea quasi automatica che non richiede grandi sforzi di riflessione ma segue il libero flusso dei pensieri. Attraverso questa prima attività si ha la possibilità di sperimentare il funzionamento del pensiero autobiografico. Tale tipo di pensiero è basato su due atti fondamentali della mente: la retrospezione e l'introspezione. Il primo si manifesta con un livello di consapevolezza molto blando mentre il secondo si sostanzia attraverso attività cognitive implicanti un alto livello di consapevolezza: concentrazione, analisi del contesto, considerazione approfondita³⁰.

Seconda fase: rievocazione

La seconda fase consiste nel rievocare i propri ricordi nominandoli concretamente alla luce delle sensazioni, degli stati d'animo, che hanno contrassegnato alcuni momenti della propria vita professionale: persone, discorsi, volti, luoghi, colori, odori...attraverso questa attività di evocazione si acquisisce la consapevolezza che tutti gli avvenimenti, le esperienze, gli incontri hanno lasciato delle tracce indelebili dentro di noi. Tutti gli oggetti nominati, ri-evocati possono essere ordinati in base a due tipologie: la prima riguarda tutti ciò che si è condiviso con i propri alunni, gli oggetti loro appartenuti ecc., mentre la seconda riguarda gli aspetti logistici e organizzativi del proprio lavoro, registri, agende, scrivanie, attività didattiche

²⁹ Per un ulteriore approfondimento si rimanda a L. Anzaldi, A. Ghedini, *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi*, pp.103-137, in D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*

³⁰ Ivi, 107.

progettate e realizzate...Le emozioni che si provano sono differenti a volte contrastanti: timore, gioia, paura, alle volte ci si sente inadeguati, si ha timore di sbagliare, lo sconforto provato nel pensare di non riuscire «a dare» ai ragazzi ciò di cui avevano realmente bisogno dal punto di vista educativo e didattico ma anche affettivo e motivazionale, la reciproca empatia³¹.

Terza Fase: i ricordi professionali

La terza fase riguarda i ricordi professionali, questa ricognizione può essere realizzata tenendo presenti alcuni degli incontri ritenuti fondamentali: con la struttura scolastica, con il dirigente, con i colleghi, con gli studenti. Attraverso questa modalità di «auto-riflessione biografica» si ha la possibilità di costruire la propria identità professionale.

È possibile, in questo modo, attribuire un significato anche al presente, trovando connessioni e rimandi che intessono la storia di ciascuno. Attraverso i ricordi, quindi, grazie alla memoria (facoltà non riepilogativa bensì capace di connettere, costruire, creare trame) e alla narrazione, in questo caso alla scrittura di sé, si tenta di costruire un'identità, di riflettere su di essa, sul modo in cui ci si definisce nel presente, in relazione a ciò che si è stati e si vorrebbe diventare³².

Scheda n.3



Schema adattato da L. Anzaldi, A. Ghedini, *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi* in D. Demetrio (a cura di) *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano 1999, p.115.

³¹ Ibidem.

³² Ivi, p.115-116.

Quarta fase: Il diario auto-osservativo

In questa fase del percorso viene richiesto di compilare un diario auto-osservativo. Tale strumento riveste un ruolo fondamentale all'interno della narrazione autobiografica, in quanto permette al soggetto narrante di focalizzare l'attenzione su alcuni episodi del proprio iter professionale ed affinare le proprie modalità auto-osservative riflettendo non solo sugli eventi ma anche sul senso del loro verificarsi. Generalmente questa esercitazione prevede una prima fase che può essere definita dell'esposizione e una seconda fase definita della socializzazione, in cui ciò che si è trascritto viene discusso all'interno di piccoli gruppi; il confronto con le storie altrui costituisce un ulteriore momento di arricchimento non solo cognitivo ma anche emotivo-relazionale.

Quinta fase: cronografia professionale

In questa fase è richiesto di ripercorrere cronologicamente la propria storia professionale con una scansione temporale che va di biennio in biennio, cosicché si ha la possibilità di conferire un ordine più preciso ai propri ricordi che tra l'altro devono essere associati a delle specifiche situazioni, sensazioni, svolte, interessi, scoperte, incontri...

Questa prova è probabilmente la più laboriosa in quanto la quantità di ciò che viene chiesto di ricordare è molto vasta e gli argomenti e l'arco temporale in cui vanno inquadrati sono piuttosto specifici. Tuttavia i tempi di svolgimento sono piuttosto dilatati per cui si ha la possibilità di riflettere con calma, di ritornare anche più volte sugli stessi avvenimenti. Tale prova è utile per focalizzare l'attenzione sugli eventi le svolte salienti del proprio percorso professionale³³.

Sesta fase: lo sguardo dall'alto

In questa fase viene richiesto di elaborare un tracciato generale della propria vita professionale come se la si guardasse dall'alto attribuendo dei simboli significativi ad ogni avvenimento vissuto, ad ogni persona incontrata, ad ogni sensazione provata. In questo modo si elabora una vera e propria mappa del proprio percorso professionale. Anche per questa esercitazione è previsto un momento di socializzazione che consente di confrontarsi sulle differenze e/o similitudini nell'associare i simboli diversi a delle medesime esperienze e viceversa.

³³ Cfr. L. Anzaldi, A. Ghedini, *op. cit.*

Settima fase: La spirale esistenziale

Con questa modalità di ricognizione è possibile ripercorre le tappe della propria vita professionale collocandole lungo la traiettoria di una spirale, partendo dal centro, in cui vengono collocati gli avvenimenti più lontani nel tempo fino ad arrivare alla parte più esterna dove possono essere rappresentati eventi del tempo presente. Tale forma (la spirale) rimanda ad un'idea di dinamicità, ad un movimento continuo, mai finito e che rappresenta in qualche modo la metafora della vita stessa. Tradizionalmente, nella cultura occidentale, la vita è sempre stata rappresentata attraverso linee rette suddivise in segmenti, ciascuno dei quali rappresenta una specifica fase della vita, o ancora attraverso linee curve con andamento ascendente e discendente, l'altra figura classica sovente utilizzata è quella del triangolo, dove al vertice viene collocata l'età adulta, mentre l'infanzia e la vecchiaia vengono collocati rispettivamente sul lato sinistro e destro. Queste figure però forniscono una rappresentazione stadiale, circoscritta delle varie tappe dell'esistenza, per cui poco idonee per essere utilizzate nell'ambito della formazione autobiografica che implica una ricorsività continua, un flusso di pensieri, emozioni, avvenimenti mai conclusi. Attraverso le spirali possono essere messi a fuoco tutti quegli elementi della vita professionale che hanno comportato dei cambiamenti a livello non solo cognitivo ma anche emotivo-relazionale e possono essere altresì evidenziate le qualità del docente/formatore quali ad esempio la capacità di ascolto, l'abilità di entrare in empatia con alunni e colleghi, la modalità comunicativa ecc.³⁴.

Ottava fase: il gioco dell'oca.

In questa fase del percorso può essere proficuamente utilizzata una versione particolare del gioco dell'oca³⁵ nelle cui caselle sono rappresentate immagini che consentono di rievocare sentimenti, emozioni, persone, luoghi della propria storia passata e recente. Si gioca in gruppi non molto ampi (max 5 persone): si tira il dado a turno e in base all'immagine o alla parola contenuta nella relativa casella i «giocatori» devono raccontare un episodio della propria esistenza. La finalità del gioco è quella di facilitare la socializzazione e la conoscenza reciproca tra i partecipanti creando un reticolo di storie che vanno a costituire una sorta di autobiografia collettiva³⁶. Tale gioco inoltre può essere condotto con modalità diverse, come ad esempio la registrazione e la successiva trascrizione delle storie raccontate che costituiranno in tal modo un vero e proprio diario

³⁴ Ibidem.

³⁵ Allegato a D. Demetrio, *Il gioco della vita*, Guerini e Associati, Milano 1997.

³⁶ Cfr. D. Demetrio, *Il gioco della vita*, cit. p.136.

di gruppo oppure essere utilizzato individualmente come strumento che stimola creativamente la scrittura di sé.

Infine, nell'ultima fase viene richiesto di effettuare una sorta di bilancio delle azioni compiute durante il proprio percorso professionale: le cose apprese e le cose trasmesse, gli sforzi compiuti quotidianamente, ecc. al fine di farne una sorta di scrigno di cose preziose da consegnare a quanti condividono con noi le fatiche e le soddisfazioni professionali. È una esercitazione che consente di afferrare il senso profondo della propria storia professionale³⁷.

La scheda di seguito riportata sintetizza tutto il percorso formativo su esposto.

Tabella n.2

INCONTRI	OBIETTIVI	RIFERIMENTI TEORICI	ESERCITAZIONI IN AULA	ESERCITAZIONI A CASA
Autobiografia come ricerca personale	Presentazione dell'approccio autobiografico Concetti, autori, finalità I diversi stili di scrittura	Il Mondo della vita L'Adulità	«Ricordo che...» oppure «Io sono...»	Valutare il proprio stile di scrittura
«Raccontarsi nella prassi lavorativa» I fase	L'autobiografia professionale Le sensazioni provate in ambito lavorativo Ricordi professionali	Lo sviluppo del sè Il mondo delle rappresentazioni sociali Ricordare momenti salienti della propria vita professionale	Rievocazioni	I ricordi professionali
«Raccontarsi nella prassi lavorativa» II fase	Condivisione delle esperienze professionali	Teorie dello sviluppo della personalità	Visione di film	Rielaborare le esperienze narrate in forma di diario
Diario di vita quotidiana	Condivisione delle esperienze professionali	Individuazione di alcuni momenti positivi e negativi della propria attività lavorativa		Successioni temporali della propria vita professionale
Giochi autobiografici	Narrare se stessi in forma ludica attraverso l'animazione autobiografica	L'Autoformazione: Principali teorie e acquisizioni recenti	Gioco dell'oca Lo sguardo dall'alto	La spirale

³⁷ Ibidem.

Il colloquio biografico		Il colloquio biografico: metodi, tecniche e applicazione nei contesti scolastici	Le tracce che (forse lascerò)
-------------------------	--	--	-------------------------------

Schema adattato da L. Anzaldi, A. Ghedini, *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi* in D. Demetrio (a cura di) *L'educatore auto(bio)grafo, il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Edizioni Unicopli, Milano 1999, p.104.

Narrazione e intercultura

Nell'attuale società complessa, caratterizzata dal trionfo dell'immagine e dell'apparenza – veicolate attraverso i media (in primis la televisione) – assistiamo al declino della formazione come sviluppo globale dell'uomo e al conseguente affermarsi di modelli di trasmissione delle competenze, appiattiti sulla tecnica, che si fanno interpreti della cultura del mondo inteso come *villaggio globale*, dove lo spazio ed il tempo scompaiono ed i modelli educativi di riferimento si omologano progressivamente a quelli veicolati dai *media* stessi.

In questa situazione emerge prepotentemente il concetto di *desiderio*, collegato alla disperata ricerca dell'identità, che per molti popoli si traduce in volontà di ritorno all'antico, alle origini mortificate dalla globalizzazione.

I mezzi di comunicazione, attraverso il marketing pubblicitario, allo stesso tempo blandiscono e mortificano il desiderio degli individui: lo blandiscono con l'eterno ed inesauribile miraggio del raggiungimento della felicità tramite la presentazione di prodotti e di *cose* che il soggetto dovrebbe assumere, e nello stesso tempo lo mortificano perché lo spingono a desiderare sempre qualcosa di più rispetto a ciò che possiede e quindi lo portano a non vedere mai appagato il suo bisogno di desiderio. La globalizzazione dei mercati e delle economie e l'omologazione ai modelli dominanti fanno riemergere prepotentemente particolarismi religiosi ed etnici, collegati al bisogno degli individui di ritrovare un proprio spazio vitale ed identitario; assistiamo alla propagazione a macchia d'olio di tempeste identitarie in un mondo dominato dall'ideologia scientifica e dal mito di un controllo tecnologico dell'universo che dovrebbe esorcizzare il mito dell'origine, che invece torna sotto la veste dei conflitti etnici alimentati dal desiderio di identità.

L'imposizione di una uniformità diffusa di comportamenti – veicolata da internet e dagli altri mezzi di comunicazione – finisce con il distruggere lo spazio pubblico ed i luoghi di socializzazione (la moderna *polis*), tendendo ad allentare i vincoli sociali ed a minare l'esistenza delle realtà e delle tradizioni locali; ciò finisce per indebolire l'identità di gruppo e produrre l'isolamento dell'individuo.

Ma, l'individuo isolato in un contesto lavorativo e sociale spersonalizzante, avverte con drammaticità il bisogno di stabilire una comunicazione con gli altri, che cerca di realizzare ancorandola alle rappresentazioni simboliche di un'origine comune che consentono una fuga dal presente in un passato vissuto fantasticamente nel desiderio. I consensi che nel mondo attuale sembra raccogliere ogni rivendicazione di una origine identificante di gruppi anche piccoli, e il fanatismo con cui vengono perseguite rivendicazioni etniche e religiose, sono il segno di un bisogno di *autorappresentazione* compiutamente espresso dal mito di Narciso.

Narciso muore per abbracciare la sua immagine riflessa in cui tuttavia non sa riconoscersi; forse, come suggerisce Blanchot, egli è vittima della propria *fragilità* che consiste nel dramma, comune all'uomo moderno, di una dissociazione tra il proprio io concreto e la sua immagine.

Montale esprime magistralmente in poesia l'impossibilità dell'uomo di giungere alla propria essenza profonda, celata da un avvicinarsi mutevole di maschere che la ricoprono; il suo è il grido di dolore del narcisismo ferito, dell'individuo che rigetta la propria immagine pubblica avvertita come *scorza* ingannatrice. Il narcisismo, secondo Grunberger³⁸ è capace di trasformare la fragilità individuale da cui discende, in forme degenerative del mito dell'origine che possono condurre, come spiega Iveković³⁹ in un suo saggio sulla crisi balcanica, a reinterpretare la storia al fine di escludere l'altro, *indicando una strada senza convivenza* aperta alle pulizie etniche.

Il nesso esistente tra narcisismo e ricerca dell'identità, con la conseguente violenta negazione dell'alterità derivante dalla fragilità narcisistica, è individuato inoltre da Levinas come caratteristica dominante della modernità⁴⁰.

Al fine di rispondere in maniera adeguata ai bisogni formativi posti dall'attuale società complessa, in molti casi si è resa quindi necessaria la ridefinizione delle metodologie d'intervento pedagogico. Naturalmente non esistono percorsi e metodologie universalmente valide, bensì è necessario partire da una approfondita analisi del contesto in cui si è inseriti, soprattutto al fine di fornire risposte che diano un giusto peso non solo agli aspetti contenutistici e apprenditivi ma anche a quelli cognitivi, emotivi e relazionali. Quando gli alunni si trovano ad agire in un contesto relazionale positivo, quando si sentono «accolti» (e questo se vale per tutti gli alunni riveste una pregnanza fondamentale per coloro che si trovano in una situazione di svantaggio o per quanti provengono da altre culture) riescono ad ottenere buoni risultati anche dal punto di vista degli apprendimenti e dello sviluppo delle abilità cognitive⁴¹.

³⁸ Cfr. B. Grunberger, *Il narcisismo*, Einaudi, Torino 1998.

³⁹ Cfr. R. Iveković, *La balcanizzazione della ragione*, Manifestolibri, Roma 1995.

⁴⁰ Cfr. F. Ciaramelli, *La distruzione del desiderio. Il narcisismo nell'epoca del consumo di massa*, Dedalo, Bari 2000.

⁴¹ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza*, Laterza, Roma/Bari 2010, p. 151.

Per favorire l'integrazione, come è stato più volte ribadito, è necessario sviluppare un clima di classe positivo e per fare ciò è necessario sviluppare l'intelligenza relazionale; una strategia efficace, in molti casi, risulta essere il metodo autobiografico.

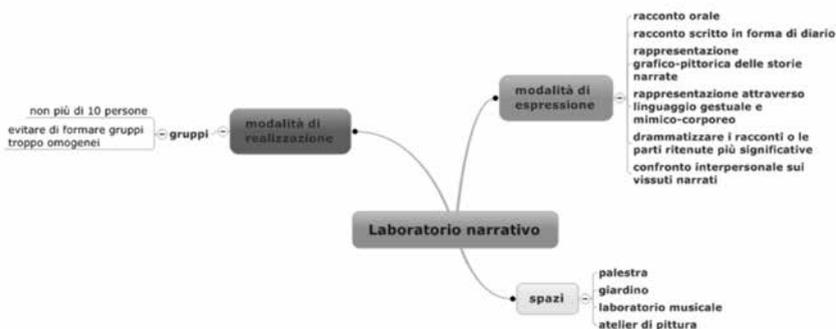
Tale metodo, messo a punto ed utilizzato nel campo delle scienze sociali, è stato adottato anche in ambito pedagogico⁴².

Il metodo autobiografico si configura come un approccio formativo di tipo metacognitivo che assume una forte valenza soprattutto nei percorsi di educazione interculturale. Il *raccontarsi* consente in qualche modo di prendere le distanze da se stessi e dai propri vissuti per poterli analizzare in maniera più obiettiva e consapevole; tale atto consente di stabilire un ponte tra il passato ed il presente, fornendo abilità cognitive per progettare il proprio futuro.

I percorsi formativi che si avvalgono della narrazione di sé consentono di sviluppare adeguatamente non solo le capacità cognitive, ma anche le abilità emotive e relazionali, permettono lo sviluppo integrale del soggetto attraverso una conoscenza che non può essere di tipo meccanico o meramente trasmissivo bensì continuamente negoziata in un rapporto di comunicazione aperto, critico e circolare, dove le individualità non hanno timore di «mettersi in gioco», di aprirsi all'altro o agli altri, per poi ritornare dentro di sé sapendo di essere accettate per quello che sono concretamente.

Lo schema sottostante illustra in maniera esemplificativa come potrebbe essere strutturato un laboratorio narrativo nell'ambito di percorsi di educazione interculturale.

Scheda n.4



[nostra elaborazione]

⁴² Cfr. F.M. Sirignano, *La formazione interculturale fra teoria, storia e autobiografia*, Edizioni ETS, Pisa 2002, pp. 60-62.

L'utilizzo del metodo delle storie di vita in ambito formativo ed educativo scaturisce dal fatto che ciò che viene narrato può essere riproposto come un'opportunità pedagogica da cui far scaturire ulteriori narrazioni e riflessioni partendo da ciò che un individuo scrive o narra di sé: in tal modo viene sviluppato quello che può essere definito come *pensiero narrativo*.

Il pensiero narrativo si configura come una strategia conoscitiva che permette non solo di reinterpretare la realtà circostante, ma anche di elaborare una visione più consapevole di sé stessi e della propria identità. Il sé narrativo compare dopo il secondo anno di vita e si evidenzia nella sempre più fitta produzione di monologhi; attraverso tale particolare forma narrativa il bambino riesce a dominare la nuova struttura mentale e rinforzarla progressivamente. Il sé narrativo verrà continuamente costruito e ristrutturato per tutta la vita attraverso i racconti autoreferenziali e autobiografici⁴³.

Come sostiene Demetrio, fare autobiografia implica una vera riattivazione di abilità cognitive utili al ricordare analizzando e classificando fatti e avvenimenti, figure e circostanze incontrate. Tutto ciò assume una valenza formativa nel momento in cui attraverso il passato si tenta di comprendere il presente e progettare il futuro. Attraverso la narrazione è possibile sviluppare l'intelligenza autobiografica che consente al soggetto di conoscere meglio se stesso e si oggettiva in forme diverse a seconda dell'età del narratore:

se il bambino, nel parlare della propria storia, si auto percepisce imparando ad autostimare quel che la sua mente riesce a fare con la sua vita; l'adolescente – pur così distratto verso il suo passato e da esso infastidito – parlando o scrivendo di sé come in un diario aperto, apprende a darsi un'altra immagine che lo possa confermare. Infine, l'adulto o l'anziano, rivedendo il corso di un'intera vita, tra rimpianti e talvolta sofferenza, scoprono di vivere il privilegio di gettare sguardi complessivi su quel che è stata la propria storia. Si avvedono che la loro vita è un libro metaforico che li invita a porsi domande, a discutere a rivedere quel poco o quel molto ancora rivedibile.⁴⁴

Demetrio evidenzia come l'autobiografia si configuri come un percorso mentale, mai univoco e lineare, che consente tanto al narratore quanto all'ascoltatore di giungere a delle mete difficilmente raggiungibili con altre strategie.

La valenza formativa di tale metodo può essere ulteriormente rintracciabile nella possibilità che offre al narratore di autoformarsi, riflettendo sul proprio percorso di vita e su ciò che si è appreso e ciò che effettivamente può ancora apprendere da se stesso, dagli altri e dall'ambiente in cui è immerso.

⁴³ Cfr. A. Bolzoni, *I concetti e le idee*, in AA.VV. D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*

⁴⁴ D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*, p.12.

La narrazione di sé, inoltre, assume rilevanza pedagogica nel momento in cui si passa dalla narrazione orale alla narrazione scritta:

la scrittura offre un duplice livello di riflessione, da una parte il narratore deve attuare un processo di rielaborazione necessario a trasformare in forma scritta le proprie riflessioni e lo sforzo di trascrivere i percorsi interiori si rifletterà sul pensiero autoreferenziale come maggiore e più acuta capacità di analisi e consapevolezza di sé; dall'altra parte, è possibile, attraverso la lettura, un ulteriore approfondimento di ciò che si presenta come un vero e proprio testo che richiede dunque lo stesso approccio ermeneutico e la stessa attenzione presenti nella comprensione testuale (Freeman, 1993).⁴⁵

Quando si strutturano percorsi formativi basati sul metodo autobiografico generalmente ci avvale di interviste che vengono «sommistrate» partendo inizialmente da argomenti più generali per giungere in una fase successiva ad approfondire aspetti e situazioni ritenuti più importanti di altri per le finalità formative che sono state prefissate. Le domande guida o domande-stimolo, tuttavia, dovranno essere poste sempre nella forma più impersonale possibile e in stile affermativo evitando sia giudizi di valore sia di far emergere il punto di vista dell'intervistatore. Solo in questo modo, infatti, il narratore ha la possibilità di riflettere sul proprio vissuto, su quelle che sono le proprie aspettative, ma anche le proprie abilità e capacità, su ciò che è riuscito a realizzare fino a quel momento e su ciò che può ancora fare.

Oltre alle domande-stimolo è possibile individuare alcune tipologie di domande, fra cui domande narrative, che riguardano gli eventi della storia personale, domande sulle attribuzioni di significato che implicano ulteriori chiarimenti e definizioni, domande più evocative o metaforiche, che stimolano procedimenti proiettivi, e domande meta-riflessive dalle implicazioni autoformative e autotrasformative⁴⁶.

Di seguito sono riportati due esempi di modelli di intervista, in superficie ed in profondità, utilizzati in percorsi di educazione interculturale.

Tabella n.3

Modello di intervista in superficie

Come ti chiami?

Quanti anni hai?

Quale è il tuo paese d'origine?

⁴⁵ A. Bolzoni, *Oltre l'oralità*, in D. Demetrio (a cura di), *op.cit.*, p. 44.

⁴⁶ M. Castiglioni, *L'ascolto biografico*, in D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*, p. 95.

Dove abiti?
 Con chi?
 Da quanti anni sei in Italia?
 Con chi vivevi nel tuo Paese?
 Perché hai deciso di venire in Italia?
 Quando sei partito?
 Come sei venuto in Italia? In treno? In autobus? Oppure?
 Con chi hai fatto il viaggio?
 Quali paesi avete attraversato?
 Quanto tempo è durato il viaggio?
 Come è andato il viaggio? Ci sono stati problemi? Quali?
 Chi c'era ad aspettarti all'arrivo?
 Ci sono stati problemi? Ti hanno aiutato?
 Hai avuto un alloggio? Dove? Con chi?
 Stai frequentando la scuola italiana? Come ti trovi?
 Hai amici in Italia? Sono di altra nazionalità?
 Come trascorri il tuo tempo libero?
 Ti mancano il tuo paese e la tua famiglia?
 Ti piacerebbe ritornare nel tuo paese? Perché?
 Cosa pensi dell'Italia?
 Quale è il tuo grande desiderio?
 Dove speri di realizzarlo?

Modello di intervista *in profondità*

- descrizione del Paese d'origine dell'immigrato: le strade, il paesaggio, il clima, i trasporti, il tipo di vita, i divertimenti, il cibo, le tipo, l'organizzazione della scuola e dell'istruzione in genere (ad esempio, se esiste l'obbligo scolastico e fino a che età);
- le condizioni della famiglia d'origine, le attività lavorative dei genitori e degli altri familiari (fratelli, sorelle);
- motivazioni che hanno spinto la sua famiglia ad abbandonare il Paese d'origine (se è partito con la famiglia); speranze e prospettive; il perché della scelta dell'Italia;
- indicare se ha lasciato nel proprio Paese componenti della propria famiglia (genitori, fratelli);
- descrizione del viaggio verso l'Italia e data di partenza (con chi è partito e con quale mezzo di trasporto; durata e condizioni del viaggio);
- descrizione dell'arrivo in Italia (indicare se ha trovato qualcuno e chi ad attenderlo);
- sentimenti provati nel lasciare il proprio Paese;
- sentimenti provati all'arrivo in un Paese sconosciuto (smarrimento, difficoltà linguistiche e di comprensione; paura dell'ignoto);
- ruolo della eventuale presenza in Italia di rappresentanti del Paese d'origine (per esempio, parenti ed amici già immigrati in Italia);
- prima sistemazione in Italia (primo alloggio)
- scuola attualmente frequentata e rapporti con il contesto scolastico (rapporti con gli insegnanti e i compagni di classe);
- rapporto esistente con i compagni di classe (indagare se il bambino si sente accettato pienamente oppure si sente emarginato; se le eventuali difficoltà relazionali sono legate a differenze etniche, religiose, linguistiche, sociali);
- utilizzo del tempo libero (interazione esclusiva con connazionali o anche con italiani?);
- progetti per il futuro (volontà di stabilizzarsi in Italia oppure di rientrare nel proprio Paese).

Tratto da F.M. Sirignano, *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, Edizioni ETS, Pisa, 2007, pp. 78–79.

Una volta raccolte le storie e i racconti autobiografici questi vengono analizzati in maniera approfondita ed articolata al fine di coglierne tutti gli elementi significativi per una progettazione consapevole di ulteriori percorsi formativi che tengano conto delle reali esigenze e caratteristiche dei soggetti “intervistati”. Nel caso specifico del lavoro d’aula, tale metodo può essere impiegato per progettare percorsi formativi personalizzati finalizzati a facilitare l’inclusione di alunni con disabilità, favorendo così lo sviluppo di un clima d’aula positivo.

Tale metodo, infatti, più di ogni altro consente di giungere a livelli di conoscenza ed autoconoscenza non raggiungibili attraverso strumenti tradizionali.

La possibilità di condividere esperienze e punti di vista differenti intorno ad uno spaccato di tempo o di vita, come è possibile attraverso i racconti autobiografici, aiuta ad acquisire una coscienza critica, a sviluppare capacità di ascolto ed a darsi delle risposte relative e non assolute.

Grazie alla comunicazione e all’atto del raccontarsi è possibile ottenere stima dai compagni per il proprio trascorso ed inoltre di creare autostima rivalutando il proprio passato, aiutando così anche chi si trova in una situazione di svantaggio; infatti valorizzare i propri vissuti dà la possibilità di progettare il futuro in maniera propositiva.

Dal momento che la parola e la comunicazione sono aspetti fondamentali della vita, in quanto sostengono e sviluppano la capacità del soggetto di entrare in contatto con gli altri, tale competenza deve essere sollecitata in particolar modo nei percorsi didattici ed educativi rivolti agli alunni e alle alunne con bisogni educativi speciali.

In particolare, l’insegnante deve essere consapevole della complessità e plurifunzionalità dell’atto di scrittura, proponendo attività didattiche adeguate e funzionali per far acquisire agli alunni la stessa consapevolezza. Si tratta quindi di proporre ai ragazzi situazioni didattiche in cui il comporre sia essenziale per capire, per spiegare e per riflettere su un’esperienza.

È necessario fornire agli alunni la possibilità di sperimentare varie forme di scrittura finalizzate al raggiungimento di scopi diversi. Scrivere è comunicare e al pari di tutte le altre attività umane necessita di una motivazione; si scrive infatti per appuntare qualcosa, per fissare un ricordo, ma si scrive anche per comunicare agli altri pensieri ed emozioni.

In presenza di un deficit la comunicazione non è intesa solo ed esclusivamente come linguaggio verbale ma anche come possibilità di instaurare relazioni con diversi molteplici e interagenti linguaggi. Le difficoltà riguardano non solo la persona con disabilità, ma quanti entrano in contatto con lui. Sovente ci si trova di fronte all’impossibilità di utiliz-

zare strategie comunicative alternative e quindi all'irrealizzabilità della relazione⁴⁷.

Pertanto bisogna tener sempre presente, quando si progettano attività finalizzate all'inclusione di alunni e alunne con bisogni educativi speciali, che esistono diversi tipi di linguaggi e che quindi si può comunicare in forme diverse da quella verbale o scritta e che tutte le forme di linguaggio rivestono una pari importanza.

Bisogna quindi predisporre percorsi didattici che abbiano come obiettivo quello di far riflettere tutti i membri di un gruppo-classe sull'importanza dell'utilizzo di tutti i codici comunicativi, al fine di promuovere una sempre maggiore inclusione degli alunni con disabilità e di coloro che appartengono ad altre culture, poiché spesso il disagio di non riuscire a stabilire un contatto con chi è *diverso da noi* scaturisce proprio dalla scarsa conoscenza di modalità alternative di comunicazione e che spesso sfocia in atteggiamenti di chiusura che impediscono di comprendere le *differenze*, che andrebbero accolte come *risorsa* e come *valore*.

⁴⁷ Cfr. A. Canevaro, C. Balzaretto, G. Rigon, *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze 2004.