



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: luglio 2021**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Practices of Professional Pedagogy:  
*self-narration training circle* as key experience of the training process  
L'esercizio professionale pedagogico:  
i circoli formativi di autonarrazione come esperienza chiave del formarsi**  
*di*

Fiorella Paone  
Università G. d'Annunzio, Chieti  
[fiorella.paone@unich.it](mailto:fiorella.paone@unich.it)

**Abstract**

In an essential, rigorous and systematic way, the paper defines traits and functionalities of one of the practice the pedagogical practitioner employs in the planning and supervision of adult education actions: *self-narration training circle*. The analysis deals with theoretical references, venues, strategies, conceptual and practical tools the pedagogical practitioner can rely on due to that inseparable organic relationship of “care” he/she is involved in as concerns educational issues. More specifically, the paper analyses functions which narrative processes can develop within a pedagogical practice oriented to examine the life path of each person as opportunity for evolution and emancipation. In this regard, the focus is on training and transforming

dimensions characterising the experience of sharing one's own life story in order to foster resources both of individuals and groups.

**Keywords:** pedagogical professions; identity; memory; self-narration training circles; pedagogical practice

### **Abstract**

Il contributo propone una presentazione essenziale, rigorosa e organica di una delle pratiche di esercizio professionale del pedagogo impegnato nella progettazione e supervisione di interventi di educazione degli adulti: *i circoli formativi di autonarrazione*. L'analisi si inserisce nel dibattito su riferimenti teorici, sedi di esercizio, strategie e strumenti concettuali ed operativi del pedagogo professionale, il cui impegno è inseparabile da un rapporto organico di "cura" e presa in carico delle questioni educative. Si analizzano, quindi, le funzioni che i processi narrativi possono svolgere in un agire pedagogico orientato a problematizzare il percorso di vita di ognuno come occasione di evoluzione e emancipazione. A questo scopo, si mettono a fuoco le dimensioni formative e trasformative che caratterizzano l'esperienza di condivisione delle storie di vita di ognuno in un'ottica di valorizzazione delle risorse dei singoli e dei gruppi.

**Parole Chiave:** professioni pedagogiche; identità; memoria; circoli formativi di autonarrazione; pratiche pedagogiche

### **1. Cornice introduttiva**

La professione pedagogica ha ottenuto il riconoscimento di legge in Italia solamente in anni recenti (Loiodice, 2017). Risale al 27/12/2017, infatti, il provvedimento legislativo n. 205 che ha dato veste giuridica alla figura professionale del pedagogo, riconoscendole la quantomai opportuna e dovuta rilevanza sociale in risposta ai bisogni educativi emergenti che riguardano tutte le sedi sociali e tutte le età della vita (Iori, 2018). La dimensione di applicatività della riflessione e del lavoro pedagogico comporta un rapporto organico e continuativo di "cura", anche di carattere professionale ai massimi livelli, della realtà sociale in cui prendono forma i processi educativi.

Chiarito tale presupposto, il contributo vuole focalizzarsi sull'esercizio del pedagogo professionale in riferimento alla pratica dei *circoli formativi di autonarrazione* (da qui in avanti *C.FAN.*), che verranno presentati nelle loro caratteristiche generali, facendone emergere i nodi di interesse formativo nel tentativo di fornire un concreto contributo ai professionisti impegnati in educazione. Le ragioni della rilevanza di tale riflessione sono dovute al fatto che nella complessità del contesto contemporaneo emergono bisogni formativi plurali, che coinvolgono ambiti ed età differenti e chiamano in causa con urgenza la responsabilità pedagogica di un agire intenzionale e scientificamente saldo, capace di muoversi sui piani interconnessi della teoria, dell'applicatività e della prassi.

La questione dell'esercizio professionale pedagogico è così affrontata attraverso una proposta concreta e spendibile in differenti ambiti di vita della persona, mettendo in evidenza, con un'attenzione specifica, le potenzialità di un esercizio pedagogico in grado di sostenere azioni di promozione dello sviluppo umano, in un'ottica di capacitazione (Nussbaum, 2006).

La costellazione dei riferimenti teorico-concettuali che hanno fatto da cornice di senso a tale percorso di studio è costituita dalle prospettive teoriche e metodologiche della pedagogia della memoria e del paradigma autobiografico (Demetrio, 1992; 1996; 1998; 2003; Cambi, 2002), della pedagogia professionale (Blezza, 2018) e della *Positioning Theory* (Davies & Harrè, 1990; Bamberg, 1996).

I contributi ricordati hanno in comune assunti che, in maniera convergente ed in linea con gli sviluppi della letteratura internazionale in materia (Butler-Kisber, 2010; West et al., 2014; Horsdal, 2014; Dickel Dunn, 2017; Bainbridge, 2021), individuano nell'attività narrativa un dispositivo di costruzione identitaria e di contatto che sostiene l'evoluzione personale e del gruppo all'interno di sistemi sociali e di apprendimento complessi.

## **2. L'esercizio professionale pedagogico attraverso i circoli formativi di autonarrazione**

Con *C.FAN.* si fa riferimento ad una pratica educativa in piccole unità di lavoro (4-8 membri) intenzionalmente orientata allo sviluppo personale e di gruppo che adotta un approccio clinico di cura di sé, ascolto empatico, interpretazione e interazione dialogica in una prospettiva di natura comprendente.

Il facilitatore è, assieme ai membri del *C.FAN.*, co-responsabile della definizione iniziale della situazione e della individuazione degli obiettivi specifici in un'ottica di programmazione partecipata di cui si fa garante. All'interno del quadro co-definito, il facilitatore predispone un setting di dialogo e confronto che supporta il protagonismo di ognuno alla narrazione di episodi della propria storia di vita e delle proprie aspettative future, facendo sì da orientare il racconto attorno a tematiche comuni, attraverso un lavoro di ascolto empatico, mediazione, rinforzo positivo e stimolo che utilizza input verbali, iconici, musicali, oggettuali e di altra natura, facendo emergere punti di contatto e alternative possibili. Questo contribuisce al prodursi di una trama narrativa che fornisce strumenti di riflessione su di sé e sugli altri sé che si sono messi in gioco attraverso il racconto, sui percorsi vissuti da ognuno e su possibili percorsi ancora non sperimentati. Questo può attivare un processo di crescita personale e di gruppo volto a sviluppare la conoscenza del sé e delle proprie possibilità, nonché a incrementare la capacità di riconoscere le risorse personali e del gruppo coinvolto e il senso di appartenenza allo stesso. All'acquisizione di un più solido senso di identità personale si accompagna, infatti, un più solido senso di comunità a partire dalla scoperta di relazioni di interdipendenza positiva che creano legami fiduciosi percepiti come un valore per se stessi e per gli altri sé coinvolti nel processo.

La pratica dei *C.FAN.* è utilizzabile in contesti differenti e per affrontare questioni molteplici. È adoperabile, cioè, in tutti quegli ambiti di vita in cui le persone condividono aspetti significativi della propria esistenza, anche al di là di una presa di coscienza del senso e della portata dei rapporti che si vivono e delle loro conseguenze sulle dinamiche personali e di gruppo. Le

questioni da affrontare in un *C.FAN.* sono plurali e contingenti, ma hanno tutte in comune le caratteristiche della rilevanza per le persone che appartengono ad un dato contesto e dell'aderenza ai loro bisogni. La partecipazione ad un *C.FAN.* poggia, infatti, su due condizioni: in primo luogo, il nascere da una "situazione problematica" (Blezza, 2018, p. 149) che crea disagio e, in secondo luogo, il rendere possibile un apprendimento che accresce il capitale personale e sociale a disposizione. La proposta di condivisione narrativa, infatti, opera in un'area di potenziale sviluppo del gruppo di partecipanti, muovendosi sul confine simbolico che tiene insieme ciò che le persone sanno riconoscere e comprendere quando ne fanno esperienza insieme agli altri e ciò che sanno produrre in modo autonomo in termini di conoscenza e consapevolezza.

La declinazione di un esercizio professionale mediato dalla pratica dei *C.FAN.* è sempre da definire in situazione, ma, in ogni caso, è possibile suggerire alcuni accorgimenti operativi atti ad orientare il lavoro pedagogico.

In termini generali, è innanzitutto opportuno sottolineare che occorre muovere dalle risorse esistenti all'interno del *C.FAN.*, piuttosto che proiettarsi verso mete desiderate e/o ideali, in modo da dare concretezza al percorso di condivisione e acquisizione di consapevolezza e ancorarlo a dati materiali che possono costituire il punto di partenza per processi di crescita e trasformazione. Si tratta, cioè, di valorizzare le caratteristiche di ogni partecipante, del gruppo stesso e dell'ambiente di vita in cui si agisce, non certo per fermarsi ad esse, ma per rafforzarle e renderle consapevoli. In tal modo, esse possono fungere da base concreta per un processo di evoluzione che, gradualmente e sistematicamente, porti ognuno a mettere a fuoco le proprie risorse interne e le opportunità reali offerte dal contesto esterno così da equilibrarle e utilizzarle autonomamente, muovendosi nella direzione del proprio sviluppo umano (Nussbaum, 2006).

Si tratta, poi, di cogliere le dimensioni di tale sviluppo potenziale al fine di non trascurare le dinamiche trasformative che si muovono in modo latente in ognuno, nella convinzione che l'evoluzione personale non passi soltanto attraverso la strada dell'intenzionalità (Bonetta, 2017).

Chi ha un ruolo di facilitazione in un *C.FAN.* deve avere un profilo professionale basato su quattro pilastri:

1. solida conoscenza di sé, ossia capacità riflessiva che renda in grado di riconoscere potenzialità e limiti, mantenendosi in un atteggiamento di dubbio sistematico che alimenti il lavoro di ricerca e l'interesse all'introspezione e all'analisi;
2. forte motivazione che favorisca il superamento delle difficoltà e il portare avanti in modo continuativo i percorsi avviati;
3. capacità di gestione della propria sfera emotiva che permetta di accompagnare i processi educativi, rispettandone le specificità, senza orientarli in base alle aspettative personali;
4. rigore metodologico che consenta di gestire in modo lucido e funzionale le differenti situazioni che possono manifestarsi.

A quanto detto, si aggiungano le dieci specifiche competenze del profilo del facilitatore di un *C.FAN.*:

1. *epochè*: mettere da parte le proprie conoscenze e giudizi a priori per osservare i fenomeni senza preconcetti;
2. *empatia*: ricostruire i percorsi logico-affettivo che portano a determinati atteggiamenti, convinzioni e stati emotivi;
3. *conduzione di gruppi*: modulare il proprio intervento senza sovrapporsi a quanto emerso dalla situazione, riconoscendo ad ognuno uno spazio di partecipazione adeguato, valorizzando gli input di ogni membro e mantenendo un equilibrio flessibile e dinamico fra le diverse forze interagenti, armonizzandole in relazione agli obiettivi individuati;
4. *coinvolgimento*: creare un clima di rispetto reciproco che incoraggi, senza imporla, l'assunzione di responsabilità personale e il mettersi in gioco in vista di un obiettivo condiviso;
5. *mediazione*: gestire le dinamiche comunicazionali del gruppo al fine di migliorare l'interazione fra le parti coinvolte e far sì che esse arrivino autonomamente all'individuazione di punti di incontro che accolgano i bisogni e soddisfino gli interessi di tutti e di ciascuno;
6. *ascolto*: aprirsi alla contingenza espressa da ogni situazione con cui ci si confronta con il fine di accogliere quanto emerge da ogni situazione;
7. *attenzione*: essere presenti nel "qui e ora" e riconoscere elementi non pertinenti, legati ad un ripiegamento su se stessi o ad una proiezione nel futuro, per favorire la formulazione di diagnosi pedagogiche aderenti alle singole situazioni ed in grado di andare incontro ai bisogni che vi si esprimono;
8. *creatività*: collegare il pre-esistente in modo nuovo, connettendo materiali afferenti al piano del cosciente e del non cosciente, generando alternative possibili, risvegliando e attualizzando facoltà inespresse, costruendo nuovo senso e proponendo contesti in grado di stimolare l'esercizio delle potenzialità di ognuno nella direzione dell'autorealizzazione;
9. *dialogo*: suscitare domande e ipotesi attraverso gli strumenti dell'ironia e della maieutica in un processo attivo e partecipato da parte di ogni interlocutore;
10. *cura*: sentire la responsabilità delle situazioni con cui ci si confronta e di una pratica orientata a arrecare benessere alle stesse.

Come evidente, le competenze elencate sono tutte di carattere relazionale e comunicativo, a testimonianza di quanto tale dimensione rappresenti un aspetto centrale per chi intende fare lavoro pedagogico (Cambi, 2013; Gamelli e Mirabelli, 2019; Dolci, 1988; Tramma, 2017; Sclavi, 2003).

Vale la pena sottolineare che, pur in presenza di una situazione di lavoro che soddisfi tutte le caratteristiche appena presentate, non vi sarà mai la garanzia della buona riuscita di un *C.F.A.N.*. Ogni situazione, infatti, è da considerare come unica, pertanto non ci sono regole o procedure universalmente valide. C'è invece sempre il bisogno di professionisti che conservino un atteggiamento pragmatico e metodologicamente forte che li ponga in grado di scegliere le soluzioni più idonee alla specificità di ogni contesto, nella consapevolezza della responsabilità insita all'operare in situazioni di incertezza, le cui variabili possono portare a esiti anche molto diversi da quelli prospettati.

In conclusione, chi ha un ruolo di facilitazione in un *C.F.A.N.* dovrà ricordare che le variabili intrinseche al progetto educativo nonché estrinseche allo stesso sono molteplici e mai del tutto prevedibili, per cui è necessario conservare un atteggiamento “laico” e aperto all’imprevisto.

### **3. Le tre dimensioni formative dei *circoli di autonarrazione*: identità, memoria e dialogo**

Nella pratica professionale pedagogica, l’approccio centrato sulla narrazione e sulle biografie e autobiografie presenta molteplici agganci di interesse sia per la ricostruzione della storia dei contesti di vita sia per la messa a fuoco dei nuclei caratterizzanti i vissuti personali con le loro specificità, similitudini e differenze. Questi ultimi, come sostiene Tramma (2010), incrociano e mediano la relazione di interdipendenza fra singoli e società, delineando la forma del loro incrociarsi, rendendolo concreto. Le storie di vita, infatti, ci parlano anche e contemporaneamente dei gruppi sociali ai quali ognuno afferisce e dei territori di riferimento, intesi non come spazi astratti e omogenei, bensì come spazi concreti e vissuti, connotati affettivamente e conoscibili nella loro irripetibilità solo attraverso le esperienze delle persone che li attraversano (Iori, 1996).

Le narrazioni dei propri vissuti, inoltre, favoriscono un processo atto a: “riconsegnare la parola ai soggetti, riconoscerli l’assoluto diritto a parlare di sé, non prevederli, non inquadrarli all’interno di categorie astratte, rapportarsi con il loro vissuto e la loro percezione delle esperienze formative e degli eventi che hanno attraversato la loro vita” (Tramma, 2010, p.138). Questo facilita senz’altro il presentarsi di occasioni di confronto e interpretazione di quanto vissuto, ma può essere anche una importante opportunità di apprendimento, trasformazione e evoluzione.

In quest’ottica, i *C.F.A.N.* possono, infatti, essere considerati autentica *tecnologia del sé* (Foucault, 1988), ossia particolari pratiche adoperate dalle persone per agire su stesse. Essi permettono, cioè, di compiere, coi propri strumenti interni e/o con il sostegno degli altri, un certo numero di operazioni afferenti ai pensieri, ai comportamenti e ai modi di essere personali al fine di: comprendere se stessi, “guarire” non solo dei mali fisici ma anche di quelli spirituali e avviare un processo di trasformazione.

La valenza pedagogica della pratica dei *C.F.A.N.* si declina in tre dimensioni interconnesse che hanno il loro filo conduttore nell’attività narrativa.

La prima di queste dimensioni è quella del *farsi dell’identità* attraverso la narrazione. Vi è un nesso indissolubile tra pedagogia e atto di narrazione di sé: raccontare la propria storia aiuta non solo a farci comprendere dagli altri, ma soprattutto a comprendere noi stessi, dando forma a domande, sogni, desideri e ricordi (Bruner, 2002). Attraverso il racconto la persona riordina, seleziona e collega gli eventi, disponendoli secondo una sequenza logico/cronologica che risponde a criteri di coerenza rispetto a quanto si reputa reale: “il narratore di sé procede 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” (Demetrio, 1992, pp. 33-34)

Come sostiene Cambi (2002), “la narrazione è insieme l’identità del soggetto e il mezzo per possederla proprio da parte del soggetto stesso” (p. 81); essa coglie e aiuta ad affrontare la

nuova condizione ontologica di pluralismo, conflittualità e divenire dell'io che ha le sue radici nell'alienazione, nell'omologazione e nell'isolamento che caratterizzano la società di massa e globalizzata. Il nuovo statuto problematico della soggettività, che porta ad un io sociale sempre più debole e indifferente e ad un io individuale sempre più enfatico e narcisista, può acquisire equilibrio per ritrovarsi e responsabilizzarsi mediante l'atto narrativo che è: "un modo (il modo) di ricostruirsi, radicandosi proprio nello statuto problematico del soggetto contemporaneo. Ma narrarsi è anche (in particolare) formarsi: farsi carico di sé, delinearli nel tempo, assumersi come *esistenza ferita* (Moravia) e assumersi la custodia del proprio io per dipanare un sé possibile e – forse – più stabile, proprio perché frutto di una interpretazione" (Cambi, 2002, p. V). L'io, quindi, diviene problema per il sé che attraverso la narrazione mette in atto una dinamica di costruzione e interpretazione rispetto a significati, valori e prospettive. Questo incide sul processo formativo, avviando una dinamica virtuosa che si declina come cura di sé e costruzione prospettica della propria identità (Demetrio, 1996). Narrare di sé è operazione dell'*io tessitore*: "trasforma in artefici e artigiani, in pazienti ricercatori di ogni indizio e traccia di infanzia, giovinezza, prima maturità o piena età adulta e, nondimeno, in meticolosi merlettai e ricucitori dei frammenti delle tessere disordinate e obliate" (Demetrio, 1996, p.12). È, dunque, atto di retrospezione, problematizzazione, riflessività e interpretazione che invita a evocare, ripensare e ricollocare, nel posto per noi più giusto in funzione del presente, i frammenti del nostro passato, facendo spazio al "cast di personaggi che inconsciamente ci portiamo dentro" (Bruner, 1986, tr.1988, p. 6). Questo favorisce un processo di accettazione della nostra pluralità, facendo sì che "quanto abbiamo fatto, detto, sognato diventi materia di ri-apprendimento" (Demetrio, 1996, p. 40), di re-invenzione di sé in una prospettiva futura capace di valorizzare la dimensione della temporalità e del punto di vista personale (Ochs & Capps, 1996).

L'identità può così venire percepita come sistema composito di natura evolutiva che permette alle persone di trasformarsi senza snaturarsi, continuando a riconoscere se stesse nel cambiamento (Benvenuti, 2002). Tale operazione di riconoscimento è possibile proprio perché la persona si percepisce in cammino e, attraverso il narrarsi, ripercorre il proprio percorso "post festum" (Cambi, 2002, p. 8), individuandone il senso. La trama narrativa costruita nei *C.F.A.N.*, attraverso la relazione di scambio e condivisione che si crea, è capace di tenere insieme i molteplici aspetti della storia di vita di ognuno arrivando a individuare il senso globale dei percorsi personali e di gruppo e a costruire delle totalità significative (Ricoeur, 1983).

La seconda dimensione pedagogica di un *C.F.A.N.* è quella del *farsi della memoria*, in quanto l'operazione di riconoscimento del sé nel tempo e nello spazio attraverso la narrazione crea un legame fra identità e atto del ricordare. La memoria è intesa come processo che porta al ri-possedersi, quindi, come un atto auto-formativo in sé: "luogo interiore della responsabilità verso se stessi e gli altri; ci permette di non dimenticare quanto abbiamo saputo dare e ricevere; quanto abbiamo fatto e conquistato rispetto al punto di partenza; quanto cammino abbiamo percorso. L'eccessivo presentismo oggi dominante ci conduce a dimenticare per ricominciare continuamente come se non fossimo stati prima qualcosa [...] Con la conseguenza che ricordare non è solo un diritto, ma diventa un dovere sociale e politico" (Demetrio, 2003, p. 41).

Occorre tener presente che narrare la propria storia vuol dire attingere ai materiali della propria memoria che si muove attraverso meccanismi selettivi e deformanti. In questo senso, il ricordo non è da intendere come “fatto”, ma come costruzione personale, culturalmente influenzata, che contribuisce a creare l'*equipaggiamento simbolico* (Cohen, 1985) dei singoli e delle comunità. Condividere ricordi, infatti, può aiutare a attribuire significati, a formulare valutazioni, a dare voce ai valori e questo si ripercuote sul vissuto emotivo e sociale, nonché sul processo di costruzione identitario che si dispiega attraverso l'atto narrativo. Fare memoria è, dunque, atto profondamente autoformativo in quanto permette di *dare forma* al divenire della storia che ognuno è, individuando i *momenti perno* che la hanno mossa, risvegliando dai propri automatismi attraverso lo stupore per ciò che troviamo. Il fare memoria medesimo è, infatti, “trasformazione del già vissuto in possibile” (Demetrio, 1998, p. 16) in quanto è ricerca e costruzione di un senso che ancora non c'è. Si impara, così, a *conoscere se stessi* e contemporaneamente a riconoscere il ruolo degli altri nella propria storia. Tali condivisioni di ricordi restituiscono ai vissuti raccontati la loro dimensione narrativa, dando corpo e dignità alle storie che presentano i momenti tipici della propria storia di vita o della vita collettiva.

In questo processo lo sguardo dell'Altro è fondamentale in quanto alimenta una dinamica di negoziazione e condivisione di significati che porta ad uscire dalla propria zona di comfort e a destrutturare i propri automatismi di azione e pensiero, aprendo al cambiamento. Individuare una comune referenza, infatti, implica una relazione solidaristica basata su *transazioni* che sono il presupposto del processo di apprendimento interpretativo dell'io, da considerare sempre nei suoi legami storico-culturali e nella sua dimensione sociale (Bruner, 1986).

La narrazione di sé all'interno dei *C.F.A.N.* attiva, dunque, un meccanismo di espressione, formazione e interazione che, attraverso il *farsi* della memoria, permette rispettivamente e nella reciproca influenza una crescita di consapevolezza di sé, di maturazione dell'identità personale e collettiva e di capacità di ascolto dell'altro. Con Ricoeur (1990, tr. it. 1993, pp. 201-262), infatti, si ritiene che l'espressione di sé sia un'esperienza di cura che può coniugarsi con la sollecitudine per l'altro. L'identità narrativa è, infatti, mobile e relazionale e vede il rapporto soggetto/oggetto farsi parte integrante del sé. Ne consegue l'emersione di nessi che definiscono lo spazio per vissuti di reciproca e positiva interdipendenza. Questo rende possibile “superare le frontiere tra me e te; arrivare ad incontrarti per non perderti più tra la folla [...] Non nascondermi più, essere quel che sono [...] Trovare un luogo dove un tale essere-in-comune sia possibile” (Grotowski in Tessari, p. 219-220). La condivisione narrativa di memoria è, dunque, pratica di creazione di senso capace di includere l'altro nel proprio orizzonte attraverso lo stupore che nasce nel sentirsi “vicini” ai ricordi condivisi dagli altri. Fare memoria, inoltre, aiuta a scoprire o riscoprire il ruolo che nella propria storia hanno gli altri, prendendo coscienza dell'impossibilità di farne a meno e della centralità delle relazioni costruite nel proprio percorso di vita. Questo può generare vissuti di sorpresa, dissonanza e corto-circuito che permettono di mettere in luce quanto viene dato per scontato “sulla base della conoscenza già acquisita di versioni di mondo incontrate in precedenza” (Bruner, 1986, tr. it, p. 60).

In quest'ottica, i *C.F.A.N.* possono essere considerati dispositivi capaci di sostenere la persona nell'individuazione del senso del proprio vissuto in relazione al Sé e agli Altri, mantenendo



compresenti i diversi piani su cui si articola la propria storia: quello del presente, quello del passato e quello del futuro. Questo porta a concretizzare un obiettivo di grande valore formativo, ossia di recupero e sistematizzazione di conoscenza e esperienza vissuta, attivando un processo di consapevolezza che porta ad una maggior comprensione delle proprie dinamiche in relazione alla propria storia, al proprio equipaggiamento simbolico e al proprio legame con l'altro.

La terza dimensione pedagogica di un *C.F.A.N.* è quella del *farsi dell'interazione dialogica*. Le narrazioni di episodi della propria storia di vita nonché delle proprie aspettative possono, infatti, certamente essere lette come *una finestra sul mondo del narratore*, ossia come rappresentazioni di qualcosa che è accaduto e/o che si desidera far accadere e del loro significato per chi racconta, ma sono al contempo anche atti comunicativi e relazionali. In quanto tali, mediano, attraverso gli strumenti simbolici del linguaggio, tra l'esperienza vissuta, l'esperienza futura e la percezione personale delle stesse, favorendo una operazione di messa a fuoco del ruolo degli altri e del contesto nelle scelte e nei percorsi di ognuno. Le storie di vita, in ogni caso, sono il frutto di una prassi ermeneutica che, oltre a tenere in considerazione ciò che è stato detto e il suo significato, apre ad una interessante esplorazione sugli scopi comunicativi della prestazione discorsiva intesa come atto di reciprocità (Labov & Waletzky, 1967). Una storia condivisa, cioè, è un vera e propria pratica di interazione dialogica che al di là della sua funzione informativa, può avere scopi molteplici a partire dal proprio specifico ruolo e scopo in relazione agli altri in una certa situazione (Bamberg, 1996).

È, dunque, utile per comprendere quanto accade nei *C.F.A.N.* fare riferimento al concetto di *posizionamento narrativo* che Davies e Harrè (1990) hanno definito come pratica discorsiva “whereby selves are located in conversations as observably and intersubjectively coherent participants in jointly produced story lines” (p. 48). Il costrutto del “posizionamento” indica, quindi, la cornice concettuale e metodologica in cui ogni persona si colloca per mezzo del discorso e che, dunque, ne delimita i confini rispetto a ciò che è possibile dire e fare. Il posizionamento è, dunque, un processo in divenire, in quanto influenzato da auto ed etero attribuzioni discorsivamente veicolate dovute a condizionamenti di natura interpersonale che hanno una loro influenza sulle dinamiche comunicazionali agite. Questo vuol dire che le persone raccontano anche per costruire trame prodotte congiuntamente a partire dalla propria visione dell'altro (e di se stesse) all'interno della specifica situazione sociale a cui partecipano e che ha un suo peso e deve, quindi, essere tenuta nella debita considerazione da chi ha un ruolo di facilitazione in un *C.F.A.N.*. La prospettiva del racconto e la conseguente costruzione simbolica non sono, dunque, neutre, ma dipendono dagli scopi discorsivi che il narratore si propone in quel contesto.

A partire da questa prospettiva, in riferimento ai *C.F.A.N.* è, dunque, imprescindibile chiedersi quale sia la natura della scelta che muove la partecipazione del gruppo di narratori e in che modo il dispositivo cui prendono parte possa facilitarne, inibirne o orientarne l'espressione. Si può sostenere, infatti, che un *C.F.A.N.* punta a qualcosa di più della condivisione del contenuto esplicitamente espresso dagli interlocutori in quanto le scelte discorsive di ognuno sono affermazione, contingente e situata, del proprio posizionamento, cioè del senso e delle finalità

del proprio esserci all'interno di quella specifica pratica relazionale in quel determinato contesto. Ciò che rimane sottesa, pur contribuendo a nutrire l'interazione, è, infatti, l'intenzione di chi narra, il suo progetto più o meno consapevole che diviene filtro categoriale rispetto al quale si organizza l'esperienza: "il modo in cui guardiamo e ascoltiamo è plasmato dalle nostre attese, dalla nostra posizione e dalle nostre intenzioni" (Bruner, 1986, tr.it, 1988, p.135).

È responsabilità pedagogica problematizzare tale dimensione sottesa nelle sue diverse componenti in un costante processo ermeneutico che si nutra della partecipazione di ogni membro del gruppo, nella consapevolezza che il progetto educativo di ogni *C.FAN.* è intenzionalmente orientato a promuovere consapevolezza ed empowerment personali e sociali, valorizzando le componenti visibili e invisibili sottese all'evoluzione di ognuno. È importante, dunque, che l'agire pedagogico faccia emergere e ponga in discussione i possibili presupposti etico-valoriali del processo di condivisione di storie e memorie avviato, orientandolo verso la valorizzazione delle risorse personali e del gruppo, in ottica evolutiva e emancipativa.

#### **4. Conclusioni: prospettive applicative**

Il contributo ha voluto mettere a fuoco dal punto di vista teorico le caratteristiche distintive dei *C.FAN.* e le potenzialità della loro applicazione all'interno dei contesti educativi e formativi in ottica di empowerment personale e di gruppo. L'esercizio pedagogico mediato dai *C.FAN.* è, infatti, aderente ai bisogni educativi emergenti, legati allo statuto problematico della soggettività e all'indebolimento dell'identità personale. Aiuta, infatti a valorizzare il carattere interpersonale dell'apprendimento basato sul confronto e la compartecipazione, facendo sì che esso sia frutto di una impresa collaborativa (Bruner, 1986).

L'agire pedagogico diviene così indagine interna allo spazio interpersonale e ai processi comunicazionali che lo animano e vivificano. L'azione educativa passa attraverso percorsi riflessivi che si nutrono dello scambio intersoggettivo entro il quale si costruiscono i significati. Attraverso lo scambio narrativo interpersonale, infatti, si alimentano relazioni fiduciarie e non violente di costruzione di senso, nonché dinamiche condivise di riflessione critica sugli assunti, i valori, le credenze e le visioni del mondo in modo da superare stereotipi e pregiudizi e sperimentare un'occasione formativa di cura di sé e dell'altro. Nella pratica dei *C.FAN.* è possibile sperimentare relazioni umanamente ricche, in cui le altre persone sono viste come esseri umani con cui empatizzare e non come oggetti da utilizzare per trarne una qualche forma di profitto individuale. È possibile, cioè, una modalità di interazione che sfugga dalle logiche di competizione e manipolazione che caratterizzano il paradigma sociale dominante che più che essere improntato allo sviluppo umano, lo è a quello economico (Nussbaum, 2010).

Sebbene si sia convinti che i contenuti, gli obiettivi specifici e le modalità di esercizio pedagogico vadano definiti sempre in situazione, si può sostenere che la pratica dei *C.FAN.* possa esercitare la sua funzione formativa con interlocutori diversi, quali, ad esempio, bambini, adolescenti, giovani, adulti e anziani. Tale pratica, inoltre, se opportunamente declinata, può essere adoperata in differenti sedi pubbliche e private, quali, ad esempio: le comunità locali, la scuola, l'università, l'azienda, i comitati di cittadini, i servizi educativi e di cura, i servizi sociali e sanitari e altri ancora. Queste sedi, infatti, possono essere intese non solo come organizzazioni

con finalità specifiche, ma come veri e propri ambienti di vita in cui la persona può agire consapevolmente per il pieno sviluppo di sé e degli altri sé con cui è in relazione, favorendo la costruzione di legami di reciproca interdipendenza creativa. In tali contesti e solo per accennare ad alcuni possibili esempi di carattere applicativo che non esauriscono il campo delle opportunità disponibili, la narrazione di sé potrebbe essere una pratica utile per la formazione degli insegnanti (Modesto, 2020), per l'orientamento (Batini & Surian, 2008), per l'intervento in situazioni di post-emergenza (Mattei, 2016), per l'apprendimento permanente (Alheit & Dausien 2007), per il lavoro di comunità (Paone, 2020), per la medicina narrativa (Charon, 2006), per la ricerca, la documentazione e la valutazione (Traverso *et al.*, 2016), per il management negli interventi di *career* counseling (Di Fabio & Venceslai, 2020), per la sistematizzazione di azioni collaborative (Desmarais & Simon, 2007) e per la cura di sé nelle professioni assistenziali (Sidoti & Lavanco, 2019).

In termini generali, quindi, i *C.F.A.N.* sono una valida pratica da utilizzare in percorsi compositi e convergenti atti a comprendere e descrivere i processi interpretativi e le dinamiche comunicazionali agite, nonché per intervenire per prendersene cura, orientandole ad un miglioramento della qualità della vita che si basi su una accresciuta consapevolezza del ruolo e delle potenzialità di ognuno, sul rafforzamento delle relazioni fiduciarie, sul consolidamento del senso di appartenenza e sulla responsabilizzazione e l'impegno attivi nella ricerca di determinazioni che portino al potenziamento del capitale personale e sociale presente.

### Riferimenti bibliografici:

- Alheit, P., & Dausien, B. (2007). Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education. In L. West, P. Alheit, A. S. Andersen & B. Merrill (ed.). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bainbridge, A. Formenti, L. West, L. (ed.). (2021). *Discourses, dialogue and diversity in Biographical research. An Ecology of Life and Learning*. Leiden: Brill.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.
- Batini, F. & Surian, A. (2008). *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Benvenuti, L. (2002). *Malattie Mediali*. Bologna: Baskerville.
- Bleza, F. (2018). *Pedagogia Professionale*. Padova: Libreria Universitaria.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press. Tr. it. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories. Law, literature, life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. London: Sage.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

- Cambi, F. et alii (2013). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Charon, R. (2006). *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, A. (1985). *The Symbolic Construction of Community*. London and New York: Routledge.
- Davies, B. & Harrè, R. (1990). Positioning: The social construction of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria*. Roma: Meltemi.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Desmarais, D. & Simon, L. (2007). La démarche autobiographique et son objet: Enjeux de production de connaissance et de formation. *Recherches Qualitatives, Hors-Série*, 3, 350-370.
- Dickel Dunn, C. (2017). Personal Narratives and Self-Transformation in Postindustrial Societies. *Annual Review of Anthropology*, 46, 1, 65-80.
- Di Fabio, A & Venceslai, F.(2020). Strumenti innovativi per l'orientamento e il career counseling nell'ambito del modello Positive Self and Relational Management. *Counseling*, 13(1), 21-36.
- Dolci, D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Edizioni Sonda.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologie of Self: A Seminar with Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Gamelli, I. & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole*. Milano: Raffaello Cortina.
- Horsdal, M. (2014). *Telling Lives*. London & New York: Routledge.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V. (ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (ed), *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Loiodice, I. (2017). Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 2, 47-57.
- Mattei, T. (2016). Narrare e narrarsi nella scuola in tenda del post-sisma aquilano, *Metis* 1, 457-465.
- Modesto, O. (2020). Using autobiographical writing as a metacognitive approach to teacher development, *Journal of Instructional Pedagogies*, 24, 1-12.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge: The Belknap press.

- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press. tr.it. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Ochs, E. & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 9-43.
- Paone, F. (2020). Il territorio racconta. Narrazione, memoria, comunità e identità in un percorso di educazione degli adulti: un caso studio, *I Problemi della Pedagogia*, 2, 369-390
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris: Le Seuil. Trad. it. (1986). *Tempo e racconto*. Milano: Jaka Book.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Le Seuil. Tr. it. (1993). *Sè come un Altro*. Milano: Jaka Book.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sidoti, E. & Lavanco G. (2019). The Narration to Take Care of Oneself in the Development of Educational Professions. *Journal of Education and Human Development*, 8/2, 1-12.
- Tessari, R. (2004). *Teatro e antropologia. Tra rito e spettacolo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia Sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, 2, 107-120.
- Traverso, A. Lampugnani, P. Azzari L. (2016). La biografia nelle professioni educative: strumento per fare ricerca, documentare e valutare. *Metis*, 1, 400-409.
- West, L. Formenti, L. Horsdal, M. (2014). *Embodied Narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*. Odense: University Press of Southern Denmark.