

Capitolo Secondo

La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi

Maura Striano

«Ciò che intendiamo con unità è l'unione in ciascuno di noi, in un tempo e in un luogo particolari, di tutto ciò che siamo stati ed abbiamo subito nel passato e nella tradizione (la storia e la cultura) che ci hanno aiutato a formarci. È un resoconto che dà significato, una interpretazione della nostra storia e, in quanto tale, fornisce un modo di comprensione della nostra conoscenza esperienziale».

CONNELLY e CLANDININ, 1997.

1. La “svolta riflessiva” nella ricerca e nella pratica educativa

Nell'ultimo trentennio nel panorama internazionale della ricerca e della pratica educativa ha avuto luogo una significativa svolta epistemologica, che ha messo in evidenza la necessità di un diverso approccio euristico agli eventi, ai fenomeni, ai corsi d'azione connotanti i campi di esperienza della formazione e dell'educazione.

L'affermarsi di un paradigma qualitativo ha consentito di riconoscere come obiettivi di ricerca *l'interpretazione e comprensione della complessa fenomenologia* di una specifica realtà formativa ed educativa (nella molteplicità dei suoi aspetti, in base alla peculiarità delle configurazioni storiche e socio-culturali in cui si iscrive, dei contesti in cui si determina, delle intenzioni, delle motivazioni, delle “storie” personali, professionali, culturali dei soggetti che vi sono implicati) e di assumere come oggetti di indagine *fenomeni umani e storico-sociali*, caratterizzati – in quanto tali – da *individualità, specificità, non uniformità, unicità, non ripetibilità*.

Ciò ha consentito di optare per metodologie di ricerca come

l'osservazione ecologicamente situata, la *descrizione*, la *comprensione* dei fenomeni in oggetto e di scegliere ipotesi ermeneutiche espressione della possibilità di una pluralità di prospettive di indagine e di lettura dei fenomeni e di una chiara intenzione conoscitiva da parte del soggetto/dei soggetti che li indagano.

Ne è derivata l'emergenza di una prospettiva euristica "interna" ai fenomeni indagati, il che determina la possibilità/necessità che lo stesso ricercatore in quanto collocato "dentro" ai fenomeni in questione, possa essere a sua volta necessariamente oggetto di indagine.

Su queste basi la ricerca educativa ha realizzato un profondo cambiamento dei propri oggetti e delle proprie unità di analisi, che sono state assunte come unità *non discrete* (come ad esempio variabili individuate e separate) ma *continue* (storie, situazioni contestuali, esperienze)... Si è inoltre riconosciuta la necessità di far leva su una pluralità e ricchezza di dati empirici (letti in quanto "fenomeni" e non come eventi osservabili e registrabili "dall'esterno") ovvero di dati recuperabili "dall'interno" dei campi di esperienza indagati (attraverso l'introspezione, la narrazione...). Ciò ha definito per il ricercatore una posizione profondamente "interna" ai fenomeni indagati, intesi come *fenomeni ecologicamente situati*, di cui è necessario cogliere le intrinseche determinazioni, e di cui è opportuno dar conto contestualizzandoli, offrendone una lettura articolata, composita, multifattoriale.

Tutto questo implica necessariamente: a) il riferimento a forme di indagine "ecologicamente situate" che si configurano come complesse, ricorsive in quanto in grado di seguire nel loro sviluppo e nelle loro implicazioni i fenomeni ed i corsi d'azione indagati, di "rifrangersi" sui propri oggetti e di tornare su se stesse; b) l'assunzione di prospettive di indagine non lineari ma circolari (in cui entrano dialetticamente in gioco i rapporti intercorrenti tra teoria prassi; conoscenza azione; mezzi fini etc.).

Ne è derivato l'affermarsi di un approccio "riflessivo" ai campi di esperienza indagati che, collocando i ricercatori e gli attori delle pratiche educative su un *piano di esperienza secondario*, permettesse loro di attivare procedure di indagine emergenti *dall'interno* dai campi di esperienza in oggetto, evidenziandone la *struttura problematica* e formulando su di essi ipotesi interpretative ed operative empiricamente verificabili attraverso un complesso processo di *distanziamento* che ne consentisse una migliore *comprensione* ed un

miglior controllo. Lo stesso processo di indagine, sottoposto a procedure di riflessione interne è divenuto, inoltre, oggetto di un profondo lavoro euristico, che ne ha messo a fuoco gli snodi problematici ed i punti critici.

Sia i ricercatori, sia gli attori delle pratiche educative vengono così messi in condizione di realizzare un *accesso conoscitivo* ai campi di esperienza indagati, sulla base di una *relazione epistemica strutturalmente riflessiva*, che consente loro di realizzarne una *conoscenza di secondo livello*.

Sulla scorta di questi nuovi orientamenti emergenti nel contesto della ricerca educativa è venuto ad affermarsi un diffuso ricorso a pratiche “riflessive” nell’ambito dei diversi campi di esperienza formativa ed educativa, ciò anche sulla scorta di un sistematico ripensamento dell’identità delle professionalità della formazione e dell’educazione in quanto professionalità che si trovano costantemente a confrontarsi con situazioni di estrema complessità che impongono l’attivazione di rigorose ed articolate procedure di riflessività (Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi, 2003).

I campi di esperienza formativa ed educativa, infatti, richiedono una costante messa a fuoco di situazioni in cui il professionista è chiamato a delimitare e a risolvere problemi, a prendere decisioni, ad operare scelte e ad argomentarle, a progettare corsi d’azione ma anche a confrontarsi con dilemmi etici, a valutare, ad assumere posizioni e a difenderle, a mettersi in gioco sul piano culturale ma anche personale ed umano. Ciò impone una costante problematizzazione e revisione di intenzioni, orientamenti, scelte oltre che di conoscenze e saperi e sollecita una sistematica chiarificazione dei rapporti che si determinano tra conoscenza e azione, mezzi e fini, teoria e prassi, dimensioni cognitive ed affettivo-relazionali...

In questo contesto la riflessione viene a configurarsi come costante “emergenza” nel corso dell’agire educativo e formativo, al quale conferisce senso e significato attraverso molteplici declinazioni. Essa si configura, infatti, come uno dei segmenti di un processo circolare in cui il professionista riesce a “guardare all’indietro” attivando processi di ricostruzione delle strategie apprenditive e cognitive esercitate nelle esperienze e nelle pratiche agite (Schön, 1993); mettendo a fuoco le intenzionalità, le motivazioni nonché i condizionamenti culturali e socio-politici sottesi al loro agire (Carr, Kemmis, 1988); ricostruendo le dinamiche affettivo-relazionali implicite nelle situazioni e negli eventi vissuti (Richert, 1992).

I professionisti della formazione e dell'educazione sono costantemente chiamati da un lato a fare uso di conoscenze disciplinari e metodologiche o di "teorie" pedagogiche in maniera non "immediata": essi devono infatti plasmarle, modificarle, convertirle ed adattarle alle diverse circostanze, dall'altro sono spinti a costruire forme di conoscenza empirica e pratica sulla base delle loro esperienze: in entrambi i casi nel loro agire essi vengono a costruire nuove forme di conoscenza che vengono socializzate e negoziate attraverso l'uso di forme di razionalità euristico-riflessiva (Dewey, 1974) in cui si delinea l'emergenza di una peculiare "epistemologia della pratica professionale" (Schön, 1993, 1987, 1991).

Il lavoro professionale in educazione e formazione implica d'altronde necessariamente una complessa e delicata declinazione di intenzionalità, istanze normative, ipotesi regolative che devono essere negoziate e condivise nell'ambito di contesti e situazioni unici e peculiari (Damiano, 1992; 1993); ciò richiede ai professionisti dell'educazione e della formazione anche l'esercizio di forme di riflessività pratica, che vengono a modulare la dialettica esistente tra disegni teorici, modellizzazioni, progettualità e prassi operativa e si configurano come procedure riflessive profondamente implicate nell'ambito dei campi di esperienza e di azione (Dalle Fratte, 1995; Fabbri, 1993, 1997, Fabbri Rossi, 2004).

2. Forme e modi di pratica riflessiva in educazione e formazione

Nel contesto della ricerca educativa in ambito internazionale le "pratiche riflessive" sono venute ad assumere connotazioni profondamente diverse a seconda della messa a fuoco di alcuni o di altri peculiari aspetti dell'agire educativo inteso, di volta in volta, come: *problematico ambito di "ricerca" in situazione* in cui è necessario esercitare forme di riflessività euristica funzionale alla chiarificazione e risoluzione di problemi; *complesso ambito di "pensiero" e "conoscenza" in azione*, in cui la riflessività si esercita come processo di consapevole destrutturazione/ristrutturazione di conoscenze e competenze; *articolato campo di "azione regolata"* da credenze, istanze, orientamenti, intenzionalità socio-culturalmente determinate in cui la riflessione si configura come dispositivo normativo e regolativo delle pratiche e delle azioni.

Su queste basi, sono risultate individuabili diverse e declinazioni della “pratica riflessiva” in riferimento a tre differenti prospettive interpretative che hanno visto la riflessione come: *mediazione strumentale dell'azione* ovvero come *deliberazione tra diversi modelli di azione*, o infine come *processo di ricostruzione dell'esperienza* (Grimmett, Erickson, Mackinnon, Riecken, 1990). Secondo la prima prospettiva, la riflessione è interpretabile come processo che conduce ad una *azione mediata*, implicando la traduzione pratica di formulazioni teoriche. Il suo scopo e la sua funzione risultano pertanto strumentali, in quanto il processo riflessivo è utilizzato dai professionisti per formalizzare e replicare “buone” pratiche educative. Le procedure riflessive sono dunque funzionali all'osservazione ed al monitoraggio dell'azione educativa e formativa e si articolano essenzialmente in forma di “riflessione sull'azione” (a posteriori) ovvero di “riflessione nell'azione” (realizzata in determinati momenti codificati nell'ambito dell'agire educativo).

Secondo la seconda prospettiva, la riflessione si configura come modalità di deliberazione e scelta tra versioni diverse di una “buona” pratica educativa e formativa il che implica la considerazione ed il discernimento degli eventi educativi *nei contesti* in cui si verificano, allo scopo di consentire ai professionisti di operare scelte tra differenti modelli di azione. L'attività riflessiva richiede, quindi, l'anticipazione delle conseguenze derivanti da linee di azione originate da diverse visioni dell'agire educativo e produce forme di conoscenza *deliberativa*, funzionale ad orientare le pratiche nell'ambito di particolari contesti. Le procedure riflessive messe in atto sono sia “sull'azione” (a priori e a posteriori), che “nell'azione” (in particolari momenti) e “nel corso dell'azione” che viene pertanto *regolata* dalla riflessione sulla base delle scelte procedurali effettuate.

Secondo la terza prospettiva interpretativa, la riflessione è intesa come una procedura che genera una nuova *comprensione* di: azioni/situazioni educative e formative; di se stessi in quanto professionisti situati nell'ambito di specifici contesti socio-culturali; di concezioni, teorie implicite, credenze date per scontate sulla natura della pratica educativa e formativa e sui ruoli degli agenti in essa implicati. Modelli esemplificativi di pratiche riflessive che si collocano in questa prospettiva sono quelli disegnati: in funzione della ricostruzione di azioni in situazione; in funzione della ricostruzione del ruolo professionale dei professionisti dell'educazione e della formazione; in funzione della decostruzione/ricostruzione di

credenze, ideologie, orientamenti, preconcetti, teorie implicite... Le procedure riflessive possono, quindi, essere utilizzate allo scopo di identificare caratteristiche precedentemente ignorate di una situazione o di assegnare nuovi significati ad elementi noti per realizzare nuovi corsi di azione. Esse si producono così sia “nel corso dell’azione” che “nell’azione” e sono esplicitabili attraverso una procedura *circolare* che prevede la posizione di un problema, la ridefinizione e, infine, la risoluzione dello stesso.

Anche i modelli di pratiche costruiti sulla base di un approccio fenomenologico (Russell, 1988) o i modelli narrativi (Clandinin, Connelly, 1986, 1995, 1997, 2000) cui obiettivo è quello di esplicitare la posizione epistemica dei professionisti in situazione e la visione che essi hanno del proprio ruolo sulla base del *background* culturale, della storia personale, delle esperienze individuali, per consentire l’attivazione di procedure di revisione delle stesse si collocano in quest’area di ricerca educativa. La riflessione in questo caso si esplicita essenzialmente “sull’azione” – a priori e a posteriori – e “nell’azione” in determinati momenti e si propone come pratica insieme euristica e formativa, funzionale ad identificare e a “ricostruire” gli orientamenti professionali nell’ambito di determinate pratiche educative attraverso la produzione e l’analisi di verbalizzazioni, resoconti diaristici, narrazioni.

Sono infine esemplificativi della terza prospettiva anche quei modelli di pratica riflessiva che fanno riferimento alla categoria di riflessione sia nell’interpretazione datane da Schön sulla scorta della teoria dell’indagine deweyana (Schön, 1993), sia nell’interpretazione datane da Habermas, nell’ambito della teoria critica della conoscenza (Habermas, 1973). La riflessione si configura, quindi, sia come modalità di “indagine sull’indagine” realizzabile “nel corso dell’azione” e “nell’azione”, sia come modalità di pensiero critico-emancipativo, la quale consente di identificare credenze, ideologie, preconcetti, teorie implicite che orientano le azioni educative e formative in determinati contesti allo scopo di identificare le “distorsioni” e le “costrizioni” strutturali che – nell’ambito dei sistemi educativi – condizionano l’agire educativo. La riflessione viene così a focalizzarsi in particolare “sull’azione” (a priori ed a posteriori) ma anche e soprattutto sulle *condizioni* socio culturali dell’azione educativa e formativa.

Esistono, pertanto, una molteplicità di dispositivi di lavoro riflessivo applicati alle esperienze formative ed alle pratiche educa-

tive e di strumenti funzionali alla raccolta di dati di esperienza su cui esercitare tale lavoro (diari, narrazioni, interviste, griglie di osservazione, audio e video registrazioni, *portfolio*, protocolli dialogici...) della cui applicabilità ed efficacia sono testimonianza molteplici resoconti e repertori di ricerca in ambito internazionale dove la *riflessione* si delinea sempre più diffusamente come sistematico e rigoroso uso di procedure di indagine a diversi livelli, che vengono a costituire una strumentalità di base per i professionisti della formazione e ad essere sistematicamente veicolate in termini di competenze nei percorsi formativi ad essi destinati.

3. L'approccio naturalistico e qualitativo allo studio dell'esperienza educativa: implicazioni e prospettive

Come precedentemente sottolineato, per le loro caratteristiche, l'esperienza educativa e l'agire educativo si configurano come oggetti di indagine che richiedono un approccio naturalistico e qualitativo.

Si tratta, infatti, di unità di analisi particolarmente complesse, in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, le loro storie di formazione, le opzioni culturali, etiche, valoriali di cui sono portatori, le loro intenzioni, motivazioni, scelte e le relazioni intersoggettive che vi si sviluppano sia su un piano cognitivo/culturale che su un piano affettivo/relazionale... L'esperienza educativa e l'agire educativo non sono pensabili se non collocati all'interno di contesti fatti di attori, scopi, memorie individuali e collettive (Cohen, Siegel, 1991) localizzabili unicamente in *setting* naturali; essi devono quindi essere indagati con metodologie e strumenti di ricerca che ne possano restituire ed interpretare le componenti cognitive e relazionali e le implicazioni socio-culturali.

Per questo motivo, si ritiene necessario il riferimento a forme di ricerca naturalistica; in questa tipologia di ricerca ha sempre luogo in *setting* naturali ed i suoi principali strumenti sono gli esseri umani in quanto osservatori, portatori di un proprio personale punto di vista che si incontra e dialoga con quello dei soggetti osservati. Essa viene, così, a tener conto della presenza simultanea di realtà multiple ugualmente legittime, in quanto le esperienze e le azioni educative sono tali fintantoché esistono soggetti che a queste conferiscono senso e significato attraverso processi di

negoziiazione di opzioni e prospettive diversi e differenti.

La ricerca naturalistica si fonda, inoltre, non tanto e non solo su forme di conoscenza preposizionali (direttamente esprimibili attraverso il linguaggio) ma anche su forme di conoscenza tacita o implicita, che permettono di apprezzare realtà multiple, di cogliere le sottigliezze delle interazioni umane, di riflettere con maggiore accuratezza sulle attribuzioni di valore del ricercatore, il quale rappresenta un'indispensabile risorsa interpretativa. Questo approccio preserva, nondimeno, la neutralità del ricercatore nella misura in cui questi esercita un costante processo riflessivo sulle proprie ipotesi interpretative, sulle proprie scelte metodologiche, sulle proprie posizioni epistemiche e culturali.

La ricerca naturalistica fa uso prevalentemente di metodi qualitativi, utilizzando forme di campionamento intenzionale e non randomizzato, che consentono di mettere in luce una casistica più ampia (le estremità della quale sono di particolare interesse) e di aumentare la possibilità di coprire l'intero raggio di realtà multiple, massimizzando l'attenzione per le condizioni, le interazioni e i valori che può essere utile nella trasferibilità dei dati raccolti ed interpretati. In quanto consente di identificare meglio diverse realtà, nell'ambito di questo tipo di ricerca l'analisi induttiva dei dati si preferisce, inoltre, a quella deduttiva; la "*grounded theory*" che scaturisce dai dati in questione rappresenta, pertanto, la caratteristica distintiva di questo tipo di ricerca in contrasto con l'elaborazione di teorie a priori che non possono anticipare la varietà delle realtà multiple indagate. Il disegno della ricerca emerge, dunque, come funzione dell'interazione con le realtà sociali oggetto di indagine ed i prodotti di ricerca sono il risultato di costanti negoziazioni tra il ricercatore e le risorse umane che producono i dati. Per questo motivo, poiché si presenta come la modalità di rappresentazione e presentazione della ricerca più adatta a realtà multiple emergenti, si preferisce la metodologia dello studio di casi, in quanto questa consente di restituire interpretazioni idiografiche dei dati piuttosto che nomotetiche, di presentare scoperte sempre come tentativi provvisori, di delineare i confini della ricerca come emergenti dal contesto e non come predeterminati.

Nella ricerca naturalistica e qualitativa la validità dei risultati implica speciali criteri di analisi e valutazione in alternativa a quelli della ricerca tradizionale (validità interna, validità esterna, affidabilità, obiettività). Si tratta di criteri come la *credibilità* (che

richiede una implicazione prolungata e sostanziale dei ricercatori nel processo di ricerca, una osservazione persistente delle esperienze e delle situazioni oggetto di indagine, la presenza di azioni di *peer debriefing*, e di *negative case analysis*, la messa in atto di una soggettività progressiva da parte del ricercatore, che deve prendere le distanze dalle proprie aspettative, rendersi conto dei rischi della parzialità, dell'attaccamento ad un'ipotesi...; la presenza costante di controlli esercitati con i partecipanti, la messa in campo di procedure di triangolazione...); la *trasferibilità* (che richiede la descrizione approfondita dei processi di ricerca e la presentazione di casi multipli); la *dipendenza* (che richiede la confermabilità dei dati in quanto le loro interpretazioni non sono frutto dell'invenzione del ricercatore, ma si costruiscono sulla base di una catena di prove ed evidenze e della coerenza con altri studi simili); la *confermabilità* (Isaac, Michael, 1995); l'*autenticità ontologica e catalitica* (che richiede di tener conto del grado in cui le esperienze individuali e collettive sono informate o sofisticate dalla ricerca e della misura in cui l'azione è stimolata dal processo di indagine, il che impone la presentazione di una visione bilanciata di tutte le prospettive, i valori e le credenze); l'*emancipazione* (che richiede necessariamente la posizione dei punti di partenza della ricerca e l'identificazione preliminare del punto di vista del ricercatore, dichiarato e reso esplicito); la *comunità* (si richiede il riferimento ad una comunità di ricerca scientifica che riconosca legittimità e validità ai processi ed ai prodotti di ricerca); l'*attenzione alla voce di chi non può parlare* (ciò richiede un'attenzione particolare per quei soggetti che per una serie di circostanze non rientrano nelle interazioni euristiche e la cui partecipazione alla ricerca, invece, consentirebbe di recuperare spaccati e prospettive di enorme interesse); la *riflessività critica* (che richiede la messa in campo di una molteplicità di procedure di autoriferimento e di auto/indagine); la *consapevolezza della trasformazione* (in quanto il ricercatore ed i soggetti implicati nella ricerca sono sottoposti a processi di profondo cambiamento e di trasformazione di prospettive e punti di vista, di cui devono essere costantemente consapevoli); la *reciprocità di interessi* con i partecipanti (che richiede la partenza da interessi conoscitivi comuni e la condivisione della proprietà intellettuale dei dati e dei risultati ricavati con tutti i partecipanti alla ricerca) (Mertens, 1998).

La ricerca narrativa si propone come una forma di ricerca natu-

ralistica, configurandosi come studio narrativo delle vite e delle azioni umane con uno specifico *focus* sul presente, sul qui ed ora, sulla contestualità delle esperienze. Essa comprende tutti quegli studi che usano o analizzano materiali narrativi, partendo dal presupposto che non vi è né una sola verità assoluta nella realtà umana né una corretta lettura e interpretazione di un testo.

L'approccio narrativo presuppone, pertanto, *pluralismo, relativismo e soggettività* in quanto parte da una specifica posizione teorica, in cui si assume che i soggetti umani sono per natura soggetti che raccontano storie, le quali forniscono coerenza e continuità all'esperienza soggettiva ed hanno un ruolo centrale nella comunicazione interpersonale. La ricerca narrativa si sviluppa su diversi piani ed a diversi livelli. Se si intende esplorare e comprendere il mondo interno degli individui, la narrazione fornisce un accesso in profondità all'identità ed alla personalità dei soggetti in quanto le narrazioni riflettono l'identità personale di ciascuno: noi conosciamo noi stessi e ci riveliamo agli altri attraverso le storie che raccontiamo. Se la ricerca intende invece esplorare esperienze individuali e collettive, campi e corsi di azione, situazioni problematiche di difficile interpretazione, la narrazione offre la possibilità di comprenderne il significato, di metterne a fuoco le implicazioni contestuali, di decodificarne la complessità.

Nella ricerca narrativa non vi sono generalmente ipotesi a priori: le specifiche direzioni di uno studio generalmente emergono dalla lettura dei materiali raccolti e tengono conto delle ipotesi che ne scaturiscono; d'altronde la ricerca narrativa non richiede come criterio di valutazione la replicabilità dei risultati ottenuti ma, piuttosto, la loro credibilità ed attendibilità in quanto valide ipotesi interpretative di esperienze ed azioni umane in riferimento ad uno specifico *setting* inscritto in un determinato contesto.

Il lavoro di ricerca è inoltre interpretativo, e l'interpretazione del ricercatore è sempre personale, parziale e dinamica. Per questo motivo il lavoro con materiale narrativo richiede un ascolto dialogico di almeno tre voci: la voce del narratore così come viene rappresentata dal testo, la cornice teorica che fornisce i concetti e gli strumenti per l'interpretazione del testo in oggetto e un monitoraggio riflessivo dell'atto della lettura e dell'interpretazione da parte del ricercatore che avviene attraverso diversi approcci e fuochi di indagine. Abbiamo, infatti, approcci olistici/contenuto (focalizzazione sull'intero contenuto), approcci olistici/forma (focalizza-

zione sulla trama), approcci categoriali / contenuto (analisi del contenuto attraverso griglie di categorie), approcci categoriali / forma (analisi di caratteristiche stilistiche discrete di definite unità narrative...) (Lieblich, Mashiach, Zilber, 1998).

4. La narrazione come metodologia di pratica riflessiva in educazione e formazione

La narrazione è in prima istanza da considerarsi una particolare modalità di gestione cognitiva delle esperienze personali e degli accadimenti che si caratterizza per alcuni aspetti peculiari e specifici: essa è infatti focalizzata sul *qui ed ora*; articolata secondo *sequenze temporali* (prima-adesso-poi); organizzata secondo una *composizione pentadica* (uno o più attori, una o più azioni, uno o più scopi, una o più scene, uno o più strumenti); focalizzata su specifiche e particolari esperienze e situazioni, di cui cerca di comprendere *il significato*; orientata alla *comprensione dei motivi*, delle *intenzioni*, dei *progetti* che orientano le azioni in determinate situazioni. La funzione cognitiva ed epistemica della narrazione è quella di innescare processi di: elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti; in questo modo essi assumono una particolare *forma* che rende possibile: raccontarli ad altri; spiegarli alla luce delle circostanze, delle intenzioni, delle aspettative di chi ne è protagonista, conferire loro senso e significato culturali, inscrivendoli all'interno di copioni, routine, repertori socio-culturalmente codificati.

Tutto questo si realizza attraverso la messa in campo di un peculiare dispositivo cognitivo che Bruner (1988, 1992) definisce "pensiero narrativo", il quale consente di leggere esperienze ed azioni come *fatti contestualmente determinati ed organizzati secondo una particolare consequenzialità*, per riconoscerne il *valore intenzionale* alla luce del *significato* che possono assumere in rapporto ad uno specifico *contesto sociale e culturale*.

A ben guardare, il pensiero narrativo è tipico del ragionamento quotidiano in quanto assolve alla funzione di rendere comprensibili ed interpretabili esperienze, eventi, situazioni della vita di ogni giorno, allo scopo di consentire a chi le vive di coglierne il significato, di dividerne le implicazioni affettive ed emozionali, di muoversi agevolmente al loro interno, di assumerle come parte

della propria storia personale... Per questo motivo esso ha un *orientamento orizzontale* in quanto realizza una complessa tessitura di eventi e di trame attraverso orditi paralleli e complementari, mettendo in relazione esperienze, situazioni presenti, passati e futuri allo scopo di attribuire ad essi senso e significato; è inoltre estremamente *sensibile al contesto* inteso come realtà psicologica, culturale, socio-relazionale fatta di attori, intenzioni, scopi, memorie, storie, motivazioni... Cohen, (Siegel, 1991) in cui si giocano e si concretizzano azioni ed eventi secondo *routine*, copioni, *script*, repertori più o meno consolidati e condivisi.

La narrazione è *sintagmatica* (rinvia alla specificità, alla parola, al processo, al messaggio piuttosto che ad un insieme rigido e codificato di segni ed è *intensionale* in quanto evocativa di concetti, di immagini, di rappresentazioni piuttosto che di realtà oggettuali e fattuali: per rendere conto di una specifica esperienza, del suo impatto emozionale, della sua pregnanza si possono scardinare vincoli semantici e sintattici, si possono utilizzare diverse forme e modi del dire, si può fare riferimento ad immagini, metafore, similitudini non necessariamente riferibili a dati di realtà esterni. I prodotti del pensiero narrativo che si configurano come vere e proprie *storie*, infatti, vengono ad essere *validati in termini di coerenza* piuttosto che di corrispondenza ad una presunta "realtà oggettiva". Vale a dire che se la ricostruzione storica di una situazione risulta coerente con una molteplicità di dati e di indizi che hanno contribuito ad indirizzarne la comprensione, se è efficace nello svelarne il senso e nel rendere espliciti i significati allora tale ricostruzione è da ritenersi culturalmente accettabile e valida, indipendentemente dalla sua verificabilità su un piano di realtà empirica e fattuale.

Il pensiero narrativo è inoltre sostanzialmente *idiografico*, in quanto mira a comprendere i fenomeni non sulla base di comparazioni e generalizzazioni (che potrebbero fornirne tutt'al più ipotesi di spiegazione) ma piuttosto *in termini storici*: ogni fenomeno è pertanto visto nella sua peculiarità ed unicità e risulta comprensibile sulla base degli eventi che lo hanno preceduto e che ne conseguiranno o deriveranno.

Queste caratteristiche rendono il pensiero narrativo un dispositivo cognitivo profondamente diverso dal pensiero paradigmatico, che informa le procedure operative e metodologiche del ragionamento scientifico. Quest'ultimo, infatti, pur partendo dai dati di esperienza quotidiana mira a trascendere la dimensione fenome-

nologica ed empirica per giungere alla formulazione di schemi e strutture regolative e normative. Per questo motivo esso assume un orientamento verticale (utilizzando procedure induttivo-deduttive) comparando esperienze e situazioni, raccogliendo ed analizzando dati allo scopo di ricavarne formule generali e trasferibili su un piano di realtà sempre più astratto. È pertanto sostanzialmente libero dal contesto, che si sforza di trascendere e superare e si configura come sostanzialmente *nomotetico* (in quanto mira a spiegare i fenomeni collocandoli nell'ambito di leggi generali), *paradigmatico* (in quanto rinvia a sistemi di codici formalizzati e rigidamente regolati) ed *estensionale* (in quanto evoca sempre riferimenti oggettuali esterni). I suoi prodotti, che si configurano come *leggi e sistemi di spiegazione*, sono validabili attraverso la falsificazione operata sulla base di sistematici e rigorosi riscontri con un piano di realtà empirica e fattuale.

Sulla scorta di queste caratteristiche, il pensiero narrativo si configura come un dispositivo interpretativo che riguarda essenzialmente l'azione umana, le sue motivazioni, i suoi presupposti e le sue conseguenze in termini di stati intenzionali, mentre il pensiero paradigmatico, tipico del ragionamento scientifico, riguarda il mondo inanimato le sue invarianze, le sue leggi, le sue regolarità (Feldman, 1991).

Attraverso il dispositivo narrativo noi organizziamo la nostra esperienza e il nostro ricordo degli avvenimenti umani principalmente sotto forma di racconto, forma convenzionale culturalmente trasmessa e legata ad un repertorio di strumenti e di relazioni; i racconti sono una versione della realtà la cui accettabilità è governata dalla convenzione e dalla "necessità narrativa" anziché dalla verifica empirica e dalla correttezza logica. Caratteristiche connotative di ogni forma di racconto sono: la *diacronicità narrativa* (esposizione di eventi che ricorrono nel tempo in cui entra in gioco tutto un complesso di modi per la costruzione e la rappresentazione dell'ordine sequenziale e diacronico degli eventi umani); la *particolarità*, per cui i racconti assumono come riferimenti estensivi avvenimenti particolari e singolarissimi e il carattere significativo del racconto risiede proprio nella natura emblematica dei suoi particolari; il *necessario riferimento a stati intenzionali* in quanto i racconti hanno come oggetto soggetti che operano in una situazione e le cose che accadono loro devono essere pertinenti ai loro stati intenzionali (credenze, teorie, valori...), la *scomponibilità erme-*

neutica, per cui l'intreccio deve contenere protagonisti ed eventi in un tessuto di interdipendenze parte-tutto che sono fatti vivere insieme in un circolo ermeneutico; la *canonicità e la violazione* in quanto per l'attivazione di un racconto è sempre necessario che un copione canonico implicito venga violato e deviato, in quanto ciò che fa esistere la fabula è proprio l'intreccio, con i suoi colpi di scena, le sue peripezie, le sue varianti...; la *referenzialità* giacché la verità narrativa si basa sulla verosimiglianza, non sulla verificabilità: la narrativa, infatti, non si riferisce alla realtà, ma la costruisce sulla scorta di ipotesi interpretative culturalmente condivise e negoziate; l'*appartenenza a un genere*, giacché esistono tipi riconoscibili di racconto che si codificano come rappresentazioni convenzionali delle situazioni umane; la *normatività*, in quanto la sua raccontabilità come forma di discorso poggia sulla violazione di un'aspettativa convenzionale e, quindi, la narrativa è necessariamente normativa in quanto una violazione presuppone una norma, sebbene bisogna riconoscere che la normatività di un testo narrativo non è data per sempre culturalmente, giacché la sua forma muta costantemente nel tempo; la *sensibilità al contesto e la negoziabilità* poiché il discorso narrativo rappresenta uno strumento di negoziazione culturale estremamente vitale, consentendo di dare versioni diverse di una situazione, di mettere a confronto ipotesi interpretative, punti di vista, visioni del mondo...; l'*accumulazione narrativa*, in quanto nella vita individuale e collettiva le narrazioni si accumulano e si intrecciano, dando luogo ad un insieme di racconti che crea una vera e propria "cultura", una storia, una tradizione (Bruner, 1991).

Gli strumenti della narrazione possono essere vari e molteplici: il linguaggio (verbale e non verbale), le immagini; la musica e il suono... si può infatti narrare e costruire racconti usando le parole, ma anche i gesti, la mimica, gli sguardi; si può narrare attraverso le immagini (fotografie, fotogrammi, disegni...); si può narrare attraverso la musica ed il suono (uso di strumenti, ma anche di materiali di vario tipo, registrazione di suoni naturali ed artificiali etc...) con esiti di estrema significatività in termini di significati che le esperienze e gli accadimenti vissuti e rielaborati vengono ad assumere.

Come si è visto, il dispositivo narrativo e la possibilità/necessità di raccontare e di raccontarsi sono centrali nell'esperienza individuale e collettiva, le esperienze umane che non vengono rielaborate

attraverso il pensiero narrativo sono destinate all'oblio, perdono di significato sul piano culturale, personale, sociale, non sono comprensibili in termini di stati intenzionali dei loro protagonisti, non sono collocabili all'interno di un *continuum* che le rende parte di una storia (personale o collettiva), conferisce loro un senso, ne attiva la valenza educativa e formativa.

Per questo motivo la narrazione è un indispensabile strumento di lavoro pedagogico in quanto: consente di analizzare, rielaborare, comprendere le esperienze educative; permette di riflettere su di esse e sul loro significato mettendole in una relazione di continuità con le esperienze passate e con quelle future; rende possibile dar conto di intenzioni, aspettative, motivazioni, emozioni degli attori in esse implicati; garantisce la possibilità di dar conto delle intenzioni, degli obiettivi, degli scopi, degli orientamenti sottesi alle azioni educative che vi si inscrivono.

Nell'ambito della ricerca educativa la narrazione si configura quindi: sia come uno *strumento di ricerca*; sia come uno *strumento formativo*.

Essa consente, attraverso la messa a fuoco delle "unità narrative" (ciascun continuum all'interno dell'esperienza di una persona dotato di un significato unitario è una "unità narrativa") che compongono il vivere e l'esperire individuale e collettivo ed i processi di formazione che vi si inscrivono, di individuare l'emergenza di situazioni a forte valenza educativa e formativa, di realizzare una più articolata e ricca comprensione dei processi formativi e delle esperienze educative, di recuperare elementi di intenzionalità e di conoscenza (più o meno tacita e implicita) che informano l'agire educativo e che gli conferiscono senso e significato culturale (Connelly, Clandinin, 1997, 2000).

Per questo motivo la narrazione si configura come pluriarticolato *dispositivo di indagine delle dimensioni della formazione* (apprenditivo/cognitive; affettivo/relazionali; emozionali; motivazionali) e delle *esperienze nonché delle azioni educative* che vi si innestano e vi germogliano mettendone a fuoco gli attori, le intenzioni, gli scopi, le prospettive di sviluppo. Essa consente, infatti, di inscrivere le esperienze formative ed educative (passate, presenti, future) in un *continuum*; rende possibile conferire al *continuum* esperienziale una possibile direzionalità ed un senso e di rintracciarli in esso; permette di individuarvi fratture, intoppi, incongruenze e di comprenderne il significato; mette i soggetti in condi-

zione di comprendere e di raccontare le proprie esperienze e le proprie azioni utilizzando differenti prospettive e di progettare ulteriori esperienze in relazione a quelle passate, offrendo loro l'opportunità di progettare e di progettarsi in termini sempre nuovi e diversi sul piano personale e professionale.

In questi termini, il dispositivo narrativo si configura come un efficace dispositivo riflessivo, in quanto consente ai soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi.

Esso assume, così, una doppia valenza: euristica e formativa in quanto si offre come strumento di ricerca che consente di indagare le molteplici dimensioni della formazione nelle sue implicazioni educative ma, in quanto attiva processi di riflessione ed auto/riflessione ad una molteplicità di livelli e su una varietà di piani, viene ad acquisire una indubbia valenza formativa ed auto/formativa per i soggetti che a vario titolo si trovano a farne uso nell'ambito della ricerca e della pratica educativa.