

## Apprendere di Sé e da Sé al tempo della crisi delle agenzie educative

### Learning about myself and by myself at the time of the crisis of educational agencies

FRANCESCO PAOLO ROMEO

*The present paper analyzes the construct of self-directed learning in a time when educational agencies like the family and school are in crisis. Educational crisis caused by a general adult immaturity that forces children and adolescents to invest in cognitive and metacognitive, to the detriment of the development and maturation of those positive emotions that can help them build healthy relationships and make more resilient in difficulties. The school, for its part, through its teachers, can overcome the educational crisis, increase both the emotional competence and the narrative competence in his students.*

**KEYWORDS:** CRISIS OF EDUCATIONAL AGENCIES, SELF-DIRECTED LEARNING, EMOTIONAL COMPETENCE, NARRATIVE COMPETENCE, RESILIENCE

Nonostante la crisi della forma e dei ruoli che dinanzi alle sfide della complessità sociale e culturale la investe in modo simile alla Famiglia<sup>1</sup>, la Scuola resta tuttora il contesto educante elettivo entro cui lo studente dà «forma al suo pensiero sul mondo, le persone e le cose che questo contiene»<sup>2</sup>, grazie all'acquisizione e in seguito all'utilizzo pratico degli insegnamenti provenienti dalle diverse discipline.

Il linguaggio dello studente, che arricchendosi di vocaboli nuovi si articola nel tempo nel tentativo di possedere, 'far proprio' dunque, ciò che è posto fuori da Sé, diviene poi strumento indispensabile per trasformare in progetti sostenibili quanto si è appreso

in classe e così tesaurizzare nel futuro quella 'memoria scolastica'<sup>3</sup> costituita da nozioni, rappresentazioni condivise, precetti religiosi e strutture valoriali di cui negli anni ci si è metaforicamente 'nutriti'.

Eppure, accade oggi che gli studenti, frequentanti gli istituti di ogni ordine e grado del nostro Paese, abbiano come 'perduto' la loro 'competenza narrativa'<sup>4</sup>, in altre parole mostrino maggiori difficoltà nell'immaginare scenari esistenziali e professionali possibili, sia a causa del generalizzato fallimento educativo della famiglia - che non offrirebbe più gli 'spazi' affettivi e narrativi per far maturare nei figli quei tratti personali di resilienza nelle difficoltà -, sia a causa dello svuotamento simbolico che

caratterizza anche la nostra Scuola<sup>5</sup>, sull'onda lunga delle contestazioni giovanili degli anni Sessanta del secolo scorso.

Allo stesso modo, anche la 'competenza emotivo-affettiva', che possiamo intendere come quella capacità che consentirebbe agli studenti di «riconoscere, comprendere e regolare le proprie emozioni al fine di rispondere coerentemente alle emozioni altrui»<sup>6</sup>, sembrerebbe non essere più oggetto di attenzione educativa e di caratterizzazione didattico-pedagogica a casa come fra i banchi di scuola, col risultato, avvalorato dagli episodi di cronaca che vedono sempre più preadolescenti e adolescenti violare le norme della dimensione sociale che li accoglie, di impoverire la loro vita di piani da realizzare, rendendoli altresì inattivi nella partecipazione giovanile, nella scelta di un percorso formativo o demotivandoli nelle decisioni che li riguardano.

Tuttavia, analizzando nel corso del contributo come la competenza narrativa nei giovani e giovanissimi studenti stringa dei nessi importanti con la competenza emotivo-affettiva, dal momento che per comprendere e interpretare al meglio le proprie e altrui emozioni al fine di governarle e padroneggiare le problematiche che si verificano nel corso della vita occorre avere dimestichezza con lo 'strumento narrativo' offerto dall' 'autobiografia'<sup>7</sup> come

pure dal ‘disegno infantile’<sup>8</sup>, la scuola può alternativamente alla famiglia far emergere e orientare la ‘parola’ degli studenti nella direzione della significazione dei diversi stati d’animo e sentimenti che caratterizzano il passaggio da un’età all’altra, migliorandone l’intensità e la qualità in una società narcisistica che lascia solo e smarrito l’individuo dinanzi agli interrogativi più grandi<sup>9</sup>.

In un mondo di adulti sempre più indifferente dei giovani dunque, che li incoraggia a investire eccessivamente sul piano cognitivo e metacognitivo e a disinvestire sull’emotività intesa come «intenzionalità di mettersi in relazione continua e articolata con gli altri»<sup>10</sup>, la Scuola deve pre-occuparsi della ‘dimensione affettiva’ dei suoi studenti sin dalla scuola d’infanzia, dei loro più o meno strutturali cambiamenti nel tono dell’umore negli anni della scuola primaria, infine dei tumulti emotivi che segnano il passaggio evolutivo dalla preadolescenza all’adolescenza.

Sospendendo intenzionalmente la didattica disciplinare consapevole dell’indispensabile interazione tra gli aspetti emozionali e i processi di apprendimento<sup>11</sup>, la Scuola può farlo rivalutando il costruito di ‘autodirezione nell’apprendere’, considerato che le pratiche riflessive e narrative necessitano sicuramente di una disponibilità personale per potersi realizzare, ma soprattutto di una relazione didattica e di una ‘comunità narrativa’ affettivamente più ‘spesse’ entro cui insegnare e apprendere fra i banchi a «decentrare e insieme regalare il racconto-dono della propria vita nella direzione del racconto-controdono dell’altro»<sup>12</sup>.

### **Agenzie educative “gassose”**

Le ‘parole’ dei nostri studenti dovrebbero essere capacitate e sostenute lungo la direzione che le avvicina al sapere abbiamo detto; un sapere evidentemente di ‘se stessi’ prima ancora di un sapere connesso alle infinite declinazioni della conoscenza.

In una situazione di ‘invisibilità’ generale però, le narrazioni che li riguarderebbero restano tutte dentro le loro teste come ‘somma’ di pensieri preoccupanti che collassano l’uno sull’altro, generando spesso quella spirale di ruminazioni mentali che durante la crescita spinge molti di loro verso le nuove dipendenze, i comportamenti oppositivo-provocatori, gli atti

autolesionistici e purtroppo i gesti anticonservativi fra i quali il suicidio rappresenterebbe per chi scrive la presunta ed estrema impossibilità di raccontare la propria storia all’interno di un «accogliente e capacitante contesto educante»<sup>13</sup>.

Ormai da tempo ‘liquefatti’<sup>14</sup> i legami affettivi nella società dei consumi, accade quindi che il ‘discorso educativo’ arrischi in questo momento storico un ulteriore ‘cambio di stato sociale’: dal ‘liquido’ al ‘gassoso’.

Come aveva ben intuito J. Lacan che circa mezzo secolo fa parlò di ‘tramonto’ dell’*imago* paterna e di ‘evaporazione’ del padre<sup>15</sup>, ovvero di due versioni della dissoluzione del nesso esistente tra il Desiderio, insegnato come spinta a esplorare il mondo dalla madre, e la Legge, incarnata invece nel padre e negli anni ereditata dal figlio. Lacan aveva infatti osservato due momenti storici spartiacque dell’indebolimento e in seguito del simbolico ‘vaporizzarsi’ della figura paterna in Occidente: il primo è nel 1938 quando si afferma in Europa una paternità ‘folle’ attraverso l’ascesa del ‘Padre-Führer’ e del ‘Padre-Duce’, il secondo coincide col Sessantotto e quella più ampia contestazione giovanile che si muoverà nel mondo contro l’autoritarismo borghese della società patriarcale e capitalista.

Anche adesso possiamo osservare fra genitori e figli una moltitudine di comportamenti che confermano le osservazioni d’inizio Novecento sull’‘eclissi’ del padre nella nostra società o, come più avanti dirà L. Zoja, sul suo ‘rarefarsi’<sup>16</sup>.

I genitori passano per esempio ore a giocare agli stessi *videogame* che ossessionano i figli preadolescenti<sup>17</sup> e «tendono a definirsi loro amici, arrivando a pettinarsi, vestirsi, comportarsi e parlare come loro»<sup>18</sup>.

In questo tempo dell’eterna giovinezza genitoriale<sup>19</sup>, accade anche che i più piccoli diventino i testimoni della violenza relazionale vissuta in famiglia o peggio i mediatori dei conflitti che interessano gli adulti.

Bambini, preadolescenti e adolescenti che diventano d’un tratto ‘saggi’<sup>20</sup>, nel tentativo di risolvere, con strumenti mentali inadeguati e in condizioni di grande sofferenza emotiva, le questioni affettive di genitori che hanno sconsideratamente chiesto loro un consiglio su come affrontare per esempio il processo separativo o divorzile che li riguarda.

Una saggezza evidentemente ‘patologica’ questa, conseguenza di un trauma non più fisico, ma frutto di

relazioni educative precoci notevolmente inadeguate<sup>21</sup>, che da un lato vede gli adulti per così dire ‘infantilizzarsi’, gli autori li definiscono a ragione «*adult-children*»<sup>22</sup>, «*boy-men*»<sup>23</sup> o «giovani per sempre»<sup>24</sup>, dall’altro i bambini ‘adultizzarsi’ senza in realtà volerlo fare.

Nondimeno, se abbiamo visto che madri e padri sono oggi sempre meno *mindful*<sup>25</sup>, anche la nostra Scuola non è esente da questa emergenza educativa.

Mentre non molti anni fa la parola di un insegnante, densa di autorità come quella del *pater familias*, bastava a portare l’ordine in classe, oggi la Scuola

non respira più, non conta più nulla, arranca, è povera, marginalizzata, i suoi edifici crollano, i suoi insegnanti sono umiliati, frustrati, scherniti, i suoi alunni non studiano, sono distratti o violenti, difesi dalle loro famiglie, capricciosi e scurrili, la sua nobile tradizione è decaduta senza scampo. È delusa, afflitta, depressa, non riconosciuta, colpevolizzata, ignorata, violentata dai nostri governatori che hanno cinicamente tagliato le sue risorse e non credono più nell’importanza della cultura e della formazione che essa deve difendere e trasmettere<sup>26</sup>.

All’interno di una Scuola tutta incentrata sulle competenze, sul principio della prestazione, sulle prove, le certificazioni e mille altre carte di una burocrazia asfittica, che evidentemente affanna il cuore autentico di ogni processo che voglia dirsi realmente formativo, ovvero i tempi morti, le pause, le deviazioni, le crisi, gli errori, sinanche i fallimenti, gli studenti si spaesano, si perdono, si imbambolano, poiché non ci sono più ‘argini’ simbolici a contenerli. Come è stato possibile un tale smarrimento della Scuola italiana?

### **Scuola edipica, narcisistica, telemaica**

Nel tentativo di rispondere a questa domanda, secondo M. Recalcati c’è stato un tempo, dissoltosi intorno agli anni delle grandi contestazioni giovanili del 1968 e del 1977, in cui la Scuola era dominata dal ‘complesso di Edipo’. La Scuola che ne scaturiva era fondata sull’autorità del Padre e sulla conservazione del passato, e il modello pedagogico che ne derivava era fortemente gerarchizzato e quindi di tipo correttivo-repressivo.

Infatti, lo studente era metaforicamente inteso quale «vite storta» o «groviglio di rami incurvati» necessitante di

«pali dritti» o «fili robusti» per raddrizzarsi e conformarsi così agli ideali di normalità imperanti al tempo<sup>27</sup>.

Il sapere trasmesso in quella Scuola-edipica era in realtà ‘svuotato’ di soggettività, ovvero privato di ogni sfumatura personale che lo studente poteva attribuirgli.

Ma l’insegnante-Padre non era soltanto una figura importante, rispettata e temuta, bensì una figura da contrastare, un ostacolo alla realizzazione del Desiderio, il simbolo di una Legge da cancellare dalla memoria.

Allora, oppressi da un’istituzione predefinita, fredda, piramidale e spersonalizzata, a cui si doveva per forza obbedire e che voleva lo studente istruito ed educato «quasi fosse cera da plasmare»<sup>28</sup>, sul finire degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso si rivendicò il diritto alla libertà di apprendimento e ad una Scuola non più disciplinare, ma in grado di distribuire saperi e programmi didattici ‘vivi’.

Dalle contestazioni giovanili tra insegnanti-Padri e studenti-Figli nacquero in quegli anni le scuole alternative, si istituì il tempo pieno, l’animazione teatrale, la corporeità e la psicomotricità ravvivarono persino l’Università, ancora i giovani si riunirono in movimenti studenteschi e in altre aggregazioni, gli handicappati furono inseriti nei percorsi di apprendimento, in breve la società si riappropriò di un sapere pedagogico più democratico, suggestivo e vitale<sup>29</sup>.

La Scuola nell’epoca dell’‘evaporazione’ delle agenzie educative è invece definibile dalla figura mitologica greca del figlio-Narciso, la cui tragedia è quella di chi si perde in un mondo osservato come se coincidesse con la propria immagine.

L’ego di Narciso si sovrappone cioè al mondo, e per queste ragioni il legame fra gli individui si rompe e «ogni fascio di interazioni», direbbe N. Paparella<sup>30</sup>, diventa ‘lasco’.

Il bisogno della collettività non è più quello di liberarsi con la forza dei pensieri dalle ‘briglie’ strette dei dispositivi pedagogico/didattici tradizionali e autoritari, bensì quello di affermarsi cinicamente<sup>31</sup>.

Nella Scuola-Narciso, quella che sperimentiamo attualmente, non esiste più una ‘verticalità’ di ruoli, quell’«asimmetria necessaria per età, livello di esperienza e patrimonio culturale tra insegnante e studente»<sup>32</sup>, ma tutto si confonde in un’‘orizzontalità’ che rende difficile ‘differenziarsi’ simbolicamente e non.

Entrare in confidenza con gli insegnanti fino al punto di deriderli per la loro non agiata condizione economica, boicottare le lezioni e in alcuni casi denunciarli, raccontano di un tempo in cui il ‘patto generazionale’ tra insegnanti e genitori è rotto proprio a causa della collusione tra il narcisismo dei genitori e quello dei loro figli.

La Scuola-Narciso non ammette il limite, il pensiero critico, la lezione dialogata con un insegnante in posizione *up*, ma crede nel sapere *fast, pret-à-porter*, nel principio distruttivo di prestazioni ottime e ad ogni costo che non concedono spazio alcuno al fallimento.

In altre parole, un’istituzione che insegnerebbe irragionevolmente la ‘vulnerabilità’ piuttosto che la ‘resilienza’, intesa quest’ultima come «la capacità di far fronte agli imprevisti»<sup>33</sup>, anche se questi si sostanziano nei fatti di interrogazioni e altre prove di profitto.

Anche gli insegnanti arrivano a tatuarsi i corpi allo stesso modo degli studenti, diventando loro amici nella realtà, vestendo gli stessi indumenti e stringendo improbabili e troppo simmetriche relazioni virtuali sui *social network*.

Alla fine, le valutazioni degli insegnanti sono quasi sempre intese come ingiuste dalle famiglie, perché inevitabilmente alterate dal continuo ‘ribaltamento’ di ruoli e funzioni che ha distorto anche l’oggettività del processo docimologico.

Ciò nonostante, a causa della crisi nell’esercizio della potestà genitoriale di molte famiglie, gli insegnanti sono comunque costretti a ‘vestire i panni’ di attori protagonisti, di ‘supplenti’<sup>34</sup>, nell’educazione degli studenti, pur non riconoscendo loro questa società un equo valore economico e culturale.

L’ultimo dei complessi attraverso i quali possiamo comprendere il disagio istituzionale della nostra Scuola è quello di Telemaco, il figlio di Ulisse.

Se tra genitori e figli e tra insegnanti e studenti non c’è più il conflitto, ma confusione, è tuttavia possibile che le nuove generazioni siano abitate da un inedito ‘bisogno di paternità’, come accade proprio a Telemaco.

Telemaco, riconoscendo un debito importante nei confronti di Ulisse, compie un viaggio sulle sue orme, creandosi nella mente un’idea ancora possibile di incontro, di relazione col padre.

Sa bene, infatti, quanto importante sia iniziare nei confronti dell’adulto la rivolta evolutiva, ovvero quell’«urto alla base di ogni processo di formazione»<sup>35</sup>

senza il quale viene meno l’esplorazione del mondo fuori e dentro di Sé.

Mancando, al contrario, questa consapevolezza, le critiche mosse agli adulti risultano sterili, le competenze narrative lasciano il passo all’‘incapacità di narrarsi’ e a scuola i corpi degli studenti diventano distratti, iperattivi, sbandati, obesi, anoressici, depressi, dipendenti dalle droghe e dall’alcol e alla fine intossicati.

In altre parole corpi che si lasciano fluttuare fra i banchi tra la noia e l’irresponsabilità, tra i comportamenti erotizzati e le condotte bullistiche<sup>36</sup>; tutti segnali di un disagio giovanile che possono essere facilmente scambiati con specifici *deficit* dell’apprendimento o sinanche con la psicopatologia<sup>37</sup>.

La Scuola-Telemaco è pertanto un’istituzione che vuole ricostruire la figura dell’insegnante non solo inteso quale testimone di un sapere da apprendere, ma soprattutto di un sapere da ‘amare’; una versione di ‘insegnante-testimone’ che apre mondi possibili attraverso la potenza ‘erotica’ della parola e del sapere che essa sa vivificare<sup>38</sup>.

Il sapere allora si ‘erotizza’ quand’è capace di trasformare gli oggetti del sapere in oggetti del desiderio, mettendo di conseguenza in movimento lo studente in un campo ontologicamente sterminato, consapevoli del vuoto che alberga nella struttura stessa del sapere.

Il sapere, per questo, non è mai un oggetto contenuto nell’Altro, bensì il risultato di un percorso autentico, non privo di ostacoli auspichiamo, che ognuno è tenuto a compiere anche da solo.

Trasformare ogni studente da una ‘testa vuota’ o da un ‘computer da aggiornare’ in un soggetto capace di provare una sorta di ‘trasporto emotivo/affettivo’ oltre che cognitivo verso il nuovo, dovrebbe essere il fine di ogni autentica pratica didattica.

Quanto detto mette in rilievo un’idea di educazione e di didattica che punta a proteggere l’identità degli individui che vengono affidati alle istituzioni scolastiche e a capacitarle le potenzialità iscritte in ognuno di loro, al fine di permettere al ‘processo di soggettivazione’ di innescarsi lungo percorsi vergini come ha fatto notare R. Massa.

Condurre in disparte, portare altrove, in un altro luogo, porre di fronte al nuovo, all’inaudito, all’imprevisto, all’insolito, al raro, al diverso, al mostruoso, adombrare e illuminare, nascondere e svelare, rapire e salvare, sottrarre

e proteggere, fuggire e sostare, ma anche disorientare, spaesare, distogliere, spostare, decentrare, dislocare. La dinamica formativa in gioco è quella dell'aprire, del fare scoprire, del far sorgere, ma anche del ritrarre, dell'appartenere e del rinchiudere<sup>39</sup>.

### **L'autodirezione dell'apprendere tra conoscenza e cura di Sé**

Le parole di Massa, bene si legano al costrutto di 'autodirezione dell'apprendere', sinonimo di 'autoformazione', che trova ampia diffusione nella letteratura pedagogica e rimarca l'importanza di mettere il soggetto autenticamente al centro del processo formativo e delle fasi ad esso correlate, ovvero la progettazione, la comunicazione e la valutazione<sup>40</sup>.

L'apprendimento autodiretto trova i suoi fondamenti nell'approccio umanistico che sposa una visione di educazione associata agli ideali di libertà e democrazia.

Autorevoli studiosi come Protagora, Aristotele, Erasmo, Montaigne e Spinoza, hanno infatti sostenuto che gli individui non reagiscono passivamente all'ambiente, ma adattivamente, esprimendo autonomia e responsabilità proprie.

I tentativi di comprensione di un costrutto non affatto recente, in età moderna si devono agli studi di G.L. Craik, che documentò gli sforzi di autoeducazione compiuti da una serie di personaggi noti che li resero per così dire «[...] educatori di se stessi»<sup>41</sup>, e di S. Smiles, che nel 1859 pubblicò un libro dal titolo «Self-Help»<sup>42</sup>.

Volume, quest'ultimo, che consisteva in diverse testimonianze raccolte a corroborare l'idea che nessuna istituzione avrebbe potuto innalzare i livelli di benessere e di cultura di una società senza la disponibilità al cambiamento dello stesso individuo.

In conseguenza di ciò, il costrutto implica per lo studente l'assunzione di una metaforica 'postura' intellettuale nei confronti dell'insegnante definita, in ossimorico contrasto, di «dipendente-autonomia»<sup>43</sup>, e al contempo conferma che l'autodirezione nei processi di apprendimento non deve essere confusa con l'«auto-didassi», bensì intesa come una forma di apprendimento che avviene all'interno di un contesto sociale dove è possibile 'nutrirsi' del confronto con gli altri, compreso lo

stesso maestro, dai quali si attinge senza tuttavia restarne prigionieri.

Diventare autonomi nell'apprendimento pur nella dipendenza, di certo sana e intenzionale da un punto di vista pedagogico abbiamo detto, dal contesto apprenditivo inteso come l'insieme delle relazioni esistenti fra chi apprende e chi insegna, nell'ottica offerta da F. Santoianni per cui «la conoscenza è sì radicata nei corpi (*embodiment*) e nei luoghi (*embeddedness*), ma pure ricostruita adattivamente e intersoggettivamente»<sup>44</sup>, a ben vedere rappresenta una pratica formativa oscillante tra la conoscenza e la cura di Sé.

Anche se nella letteratura scientifica anglosassone vengono spesso utilizzati i sinonimi di: *self-organized-learning*, *independent-learning*, *autonomous learning*, *self-study*, *self-planned-learning*, *autodidaxy*, *individual-learning* e *self-teaching*, per cui R.G. Brockett e R. Hiemstra ne hanno denunciato una polisemia che poco ha giovato sulla sua diffusione nei contesti educativo-formativi<sup>45</sup>, attualmente i termini riconosciuti come più prossimi al costrutto sono *self-directed learning* e *self-direction in learning*.

Nel tempo altri studiosi, fra i quali ricordiamo C.O. Houle<sup>46</sup>, J.W.C. Johnstone e R.J. Rivera<sup>47</sup> e A.M. Tough<sup>48</sup>, si sono interessati di apprendimento autodiretto fino a riconoscerlo come area elettiva della ricerca educativa.

Tuttavia, si deve soprattutto agli studi di M.S. Knowles sull'«andragogia», «l'arte e la scienza di aiutare gli esseri umani in via di maturazione a imparare»<sup>49</sup>, l'accentuata rivitalizzazione dell'apprendimento autodiretto, definito come il costrutto-base dell'educazione degli adulti. In particolare, lo studioso ha posto la questione del 'formarsi da sé', muovendo dal concetto che chi prende l'iniziativa nell'apprendimento, vale a dire chi si pone attivamente nella relazione con l'insegnante, impara in modo più efficace e stabile.

Il 'discente proattivo', così lo definisce, impara meglio del 'discente reattivo' che invece si piazza davanti al docente attendendo passivamente di riceverne gli insegnamenti<sup>50</sup>.

Precursore dell'«apprendere ad apprendere», nell'accentuare l'importanza della relazione docente-discente, Knowles ha quindi elaborato un 'processo autodiagnostico dei bisogni' al quale un soggetto deve

attenersi sia per apprendere in modo autodiretto, sia per valutare i progressi compiuti.

La prima fase del processo autodiagnostico dei bisogni riguarda lo sviluppo personale di un modello delle competenze richieste o dei comportamenti desiderati.

Siamo nella fase in cui si diagnosticano i propri bisogni di apprendimento, ma pure di autostima, di realizzazione, di voglia di crescere, di curiosità intellettuale, ecc., si formulano degli obiettivi di apprendimento e si scelgono e implementano appropriate strategie di apprendimento.

La seconda fase riguarda la valutazione delle *performance*; la terza rileva invece il *gap* tra il modello auspicato e quanto effettivamente realizzato.

Per Knowles, dunque, autodirezione nell'apprendere è necessariamente 'meta-apprendimento' e, di riflesso, agire auto-valutativo.

Esperienze di apprendimento nelle quali il soggetto è protagonista non solitario del proprio cambiamento, poiché spesso ha beneficiato del supporto di altri soggetti come i docenti, i *tutor*, i mentori, i gruppi di riferimento, i colleghi<sup>51</sup>.

Il limite dell'applicazione di questo modello processuale potrebbe però essere che i soggetti non siano completamente consapevoli dei loro bisogni formativi, intesi questi «come rappresentazioni di problemi educativo-formativi che impediscono o inibiscono il loro sviluppo personale e professionale»<sup>52</sup>.

F. Bochicchio, infatti, afferma a ragione che nel bisogno c'è sempre una mancanza, ma pure una dimensione del desiderio che, per non rimanere 'vittima' di quel *bias* attribuzionale (errore di giudizio) definito per l'appunto 'pensiero desiderativo'<sup>53</sup>, né tantomeno delle resistenze al cambiamento del soggetto, occorre con perseveranza progettare.

Anche per questo motivo, molti studiosi insistono sul fatto che il cambiamento, in quanto pratica trasformativa del sé non sempre facile da attuare, si realizza nella relazione con gli altri e all'interno di specifici contesti di apprendimento.

Alla fine dei nostri discorsi, possiamo ritenere come l'apprendimento autodiretto si muova lungo un doppio 'binario' didattico-pedagogico, ovvero l'apprendimento di Sé' e l'apprendimento da Sé'.

Il primo binario, l'apprendimento di Sé, sta a indicare un'esperienza che nel sollecitare il soggetto a re-interpretare in modo nuovo il rapporto tra Sé e il mondo,

lo motiva a intervenire in prima persona nella risoluzione delle situazioni che più gli stanno a cuore, anziché delegare a terzi tale impegno<sup>54</sup>.

Il secondo binario, l'apprendimento da Sé, è invece sinonimo di autogestione dell'apprendimento, dove quest'ultimo è affidato, del tutto o in parte, all'iniziativa, alla responsabilità e all'autonomia del soggetto al quale spetterà prendere decisioni anche riguardo l'azione valutativa.

### **Competenza emotiva, competenza narrativa e resilienza**

Il dono più importante che un insegnante della Scuola-Telemaco possa fare ai propri studenti è in definitiva sollecitare la mancanza dell'Altro e del sapere che solo in parte contiene, in modo da lasciarli liberi di esplorarlo nelle direzioni che meglio di altre riterranno percorribili. Un sapere 'personale' non unicamente 'disciplinare' abbiamo detto, che per l'appunto ha a che fare col 'cuore'; un'esplorazione esistenziale che accanto ai contenuti cognitivi e metacognitivi dei saperi più tradizionali possa capacitare emozioni, narrazioni e sviluppare così più adattivi nuclei di resilienza personale. Per raggiungere tali obiettivi, in un tempo questo che vede fortemente indebolite le capacità di ognuno di dare senso al mondo<sup>55</sup>, occorre assumere una cornice teorico-epistemologica capace di rivalutare sia le storie individuali ('autobiografie'), sia le storie collettive ('*storytelling*') entro le logiche del 'pensiero narrativo'<sup>56</sup>. Per J. Bruner infatti, accanto a un pensiero tipicamente scientifico che definisce appunto 'paradigmatico', orientato alla categorizzazione e alla generalizzazione e che procede per falsificazioni nella definizione di leggi universalmente valide, esiste una modalità 'interpretante/narrativa' di pensiero che l'individuo adotta ogni qual volta si trova ad affrontare i problemi quotidiani entro i contesti in cui questi si presentano.

Un 'pensare alternativo' attraverso cui l'individuo 'ordina l'esperienza'<sup>57</sup> (una delle funzioni della narrazione) e nel contempo 'esercita previsioni sul futuro e costruisce la realtà'<sup>58</sup> (due altre funzioni della narrazione), che non persegue l'obiettivo di verificare o definire alcuna legge universale, bensì quello di raccontare storie specifiche, singoli casi e accadimenti del contesto organizzando

oggetti e/o eventi secondo un criterio più di coerenza orizzontale che verticale e, soprattutto, accorciando nell'incertezza le lunghe e complesse procedure tipiche del ragionamento logico-scientifico attraverso analisi euristiche che fungono da 'scorciatoie'.

In altre parole, ricorrere ai 'metodi autobiografico-narrativi' consentirebbe all'individuo di coniugare la sua realtà al 'congiuntivo'<sup>59</sup>, ovvero di raffigurarsi il mondo in maniera sempre diversa e mai definitiva, poiché l'attribuzione di significati all'esperienza vissuta (un'ulteriore funzione della narrazione) è resa possibile proprio dalla partecipazione a una cultura<sup>60</sup>.

L'insegnante della Scuola-Telemaco, che oggi deve evidentemente porsi come istituzione in grado di allontanare negli studenti l'illusione del 'farsi da soli' e il mito del godimento immediato di una libertà senza responsabilità, non può per i discorsi fatti disconoscere lo stato di benessere dei suoi studenti, la loro 'situata' e insieme 'distribuita' attività mentale, da assumere ogni volta attraverso gli atti linguistico-narrativi a casa come a scuola.

Come afferma D. Demetrio, il 'pensiero autobiografico' e il successivo a questo 'lavoro autobiografico'<sup>61</sup>, l'uno più retrospettivo e perciò legato ai vizi e alle virtù della memoria<sup>62</sup>, l'altro più prospettico e dunque necessitante della 'scrittura di Sé' intesa quale reale opportunità pedagogica per progettare il domani, sono tante operazioni emotive, cognitive e metacognitive nello stesso momento: introspezione, meditazione, ricognizione, rievocazione, collocamento, collegamento, socializzazione, attribuzione di significati, ri-significazione e ricerca di senso.

L'autobiografia viene usata, bistrattata e ridotta a una sorta di "gioco di socializzazione"; a gioco di società per conoscersi un po' di più prima di passare all'acquisizione di cose più serie. Le preoccupazioni per l'individualismo che l'autobiografia indurrebbe si associano a quelle di chi reputa, specie nella formazione degli adulti, quanto mai noioso e dispersivo "fare" storie di vita. [...] Un progetto educativo che metta al centro l'autoeducazione di ciascuno, basata sull'imparare a riflettere innanzitutto con e su se stessi, a promuovere i propri talenti, ad acquisire il più presto possibile un'indipendenza intellettuale e creativa, è inevitabilmente un progetto che facilita, e non inibisce affatto, le relazioni umane. È un progetto di "verità pedagogica" che educa a distinguersi, a far da soli, a competere a carte scoperte, a valorizzare la visione personale delle cose in

funzione, se di giovani e giovanissimi stiamo parlando, di un'autoformazione ai compiti dell'età adulta fondata sullo sviluppo della consapevolezza e sulla responsabilità dei propri pensieri e dei propri atti<sup>63</sup>.

L'educazione all'autobiografia, pertanto, contribuisce alla formazione di una mentalità scientifica, filosofica e maggiormente solidaristica.

Quando però si ha l'opportunità di entrare nelle scuole con lo scopo di intervenire da un punto di vista educativo, ci si rende subito conto della grande vulnerabilità esistenziale in cui versano gli studenti, siano essi bambini, preadolescenti o adolescenti.

'Immersi' senza volerlo in una società dove «istituzioni quali la famiglia, le classi sociali e gli Stati sono progressivamente privati del loro senso e del potere di aggregazione con un inevitabile disorientamento affettivo, "scioglimento" dei modelli d'interazione e fragilità generalizzata»<sup>64</sup>, i nostri studenti vivono una moltitudine di sollecitazioni emotive, turbamenti affettivi e avversità contingenti o strutturali che possono essere mal fronteggiate e non superate, evolvendo così pericolosamente in severi quadri psicopatologici durante lo sviluppo.

Partendo dalla primaria, dove per chi scrive 'primario' dovrebbe essere dedicarsi precipuamente allo 'sviluppo emotivo' laddove compromesso da stili educativi di famiglie non dialoganti o peggio ancora negligenti e alla 'competenza emotivo-affettiva' a questo inanellata, anche un semplice esercizio grafico può trasformarsi fra i banchi in una sorta di cartina tornasole della loro vulnerabilità.

Per esempio, alla richiesta di disegnare se stessi su un foglio bianco in modo da comprendere quale fosse il loro 'posto' affettivo nel Mondo<sup>65</sup>, una parte significativa di giovanissimi studenti interpellati preferisce mettere il volto in primo piano; senza il busto che viene così tagliato di netto.

Probabilmente, in un momento storico in cui si punta troppo sulla prestazione apprenditiva e sul risultato ad ogni costo, e che vede quasi scomparire parole come emozione, amore e sentimento dai piani triennali dell'offerta formativa - anzi nelle loro presentazioni ufficiali si sentono spesso insegnanti riferirsi agli studenti come a dei clienti -, i bambini sono per così dire incitati a mettere una metaforica 'lente d'ingrandimento' sulla propria testa, intesa questa come la sede elettiva di

contenuti cognitivi fra i quali la memoria, i pensieri, il linguaggio e l'attenzione.

Contenuti cognitivi al cui perfezionamento continuo chiaramente ambiscono quei tanti genitori disattenti della vita emotiva dei figli, che si mostrano subito scontenti quando questi provano invece a disegnarsi liberamente con forme e proporzioni più adeguate alla loro età cronologica, nello spazio bianco di un foglio che a ben vedere rappresenterebbe, insieme al tratto grafico che tenta di fruirlo, un Mondo interno ed esterno ancora tutto da scoprire.

Così, sotto i colpi incessanti del consumismo e le assurde pretese di successo degli *adultescents*<sup>66</sup> che se ne occupano, le cartelle di chi frequenta la scuola elementare subiscono la 'metaformosi del trolley', dal momento che il faticoso trasporto di libri necessita di ruote girevoli a corredo nel tentativo di facilitarlo.

In altre parole, ci si ostina a voler intendere il sapere come qualcosa di tutto 'compresso' in una valigia, e di conseguenza 'immagazzinato' in una testa, mentre le teorie sull'apprendimento ormai da tempo segnalano uno *shift* interpretativo per cui dal soggetto che apprende si passa ad una comunità di apprendimento capace di negoziare e condividere significati e costruire un sapere che non è mai unicamente di qualcuno o lo è soltanto nella misura in cui è prima incarnato e situato nei gruppi e nei luoghi<sup>67</sup>.

Se ci spostiamo poi alle scuole secondarie di primo grado, e rimanendo in tema si prova a imbastire con studenti preadolescenti un discorso sul significato delle emozioni a scuola, possiamo notare almeno due aspetti interessanti nella loro capacità di «riconoscere, sperimentare e narrare la dimensione affettiva»<sup>68</sup> che li riguarda.

La prima è che pur illustrando loro le diverse emozioni di base, è quasi sempre la 'rabbia', dunque un'emozione a tonalità negativa, ad avere la meglio sulle altre quattro.

La rabbia, in altre parole, sembra avere un grande *appeal* fra i giovani, seguita subito dopo dalla 'paura', dal 'disgusto' e infine dalla 'tristezza'.

La 'gioia', purtroppo, interessa poco, e anche quando nascono i primissimi amori fra i banchi di scuola gli studenti, evidentemente all'interno di una cultura che lascia poco spazio ai sentimenti per esaltarne al contrario il *machismo*, rifuggono dalle belle sensazioni dell'anima e del corpo, vivendo esperienze relazionali davvero frustranti poiché partecipate in realtà emotivamente, ma

pure in forte contrasto coi dettami di una società anaffettivo-narcisistica che considera la donna alla stregua di un oggetto sempre a disposizione o comunque dipendente dall'uomo, almeno per come una parte della musica *rap*, *hip hop* e *trap* racconta.

I minori che vivono questo tempo, senza una simbolica 'uccisione' del padre, che come abbiamo visto non avviene più anche a causa dell'im maturità adulta, senza cioè padri introiettati e contestualizzati che diventano poi 'filtri' metaforici posti fra loro stessi e il Mondo attraverso i quali vivere le relazioni rispettandone ogni volta l'unicità o come andiamo spiegando l' 'autonomia-dipendenza', senza quel Super-Io di 'freudiana' concezione che rispetta l'Altro da Sé ponendo di continuo limiti, rischiano di prolungare all'infinito la loro infanzia, tanto che le cronache scolastiche ci riportano una volta di studenti che alle medie arrivano a mordere i compagni sulle braccia quasi fossero bambini del nido, un'altra di studenti che 'sfidano' i loro insegnanti alla cattedra oltrepassando i confini stabiliti da tabù prima inviolabili.

Tutte 'spie'/'fari' questi, che devono evidentemente spronare le agenzie nella loro eterogeneità a ripensare, riattivare criticamente e realizzare più autorevoli 'recinti' educativi per chi non riesce più a convogliare l'aggressività nella direzione di un'evolutiva e sostenibile, da un punto di vista relazionale, scoperta sociale.

Arrivando, infine, alla secondaria di secondo grado, possiamo notare negli adolescenti una fragilità più 'matura', sia sul versante della 'competenza emotiva', sia su quello della 'competenza narrativa', che ovviamente li rende dinanzi ai transiti negativi della vita, ma non solo, meno resilienti.

Se possiamo definire la competenza emotiva come il risultato di tre fondamentali tappe apprenditive: «la narrazione del proprio vissuto emotivo-affettivo, l'individuazione/riconoscimento degli stati mentali emotivi sperimentati e la gestione degli stessi»<sup>69</sup>, molti degli studenti che frequentano il biennio delle superiori - non a caso gli stessi anni in cui è segnalato all'A.G.M. il più alto numero di inadempienze scolastiche -, sono metaforicamente muti come 'pesci', oppure rispondono con continui «non lo so!» a le domande che si pongono loro.

A ben vedere, la competenza narrativa, intesa qui come l'abilità di padroneggiare le molteplici funzioni della narrazione, compenetra la competenza emotiva nella

prima tappa che va delineandola, vale a dire la narrazione del proprio vissuto emotivo-affettivo.

Allorquando si riesca a sollecitare in loro qualche risposta, può facilmente osservarsi poca dimestichezza con l'uso dello strumento narrativo, che pure è l'unico in grado di poterli far transitare da una dimensione di 'presente sempre presente' a una dimensione di 'futuro possibile'.

Senza un utilizzo, per così dire, più 'confidenziale' delle narrazioni, questi adolescenti 'cristallizzati' nell'oggi avranno grandi difficoltà a progettare il loro domani poiché lo avvertiranno come un orizzonte temporale pressoché chiuso.

Se nei casi più favorevoli riusciamo a indagare nel profondo le 'strutture di conoscenza' degli stessi studenti riguardo la memoria che con la narrazione ha un importante legame, ovvero le loro rappresentazioni mentali sull'argomento con domande del tipo: qual è l'immagine che meglio può rappresentare per te la memoria?, «notiamo come gli adolescenti la raffigurino in generale con una "scatola", un "deposito", un "contenitore", un "archivio", un "cassetto", una "libreria", una "cartella", un'"agenda"»<sup>70</sup>.

Il fatto di intendere la memoria nei termini di una funzione cognitiva di base, per giunta privilegio del singolo, da invocare al limite nel momento delle interrogazioni e quindi priva di elementi di dinamicità, processualità e socialità, deve esortare il corpo docente a ragionare, anche collegialmente, su cosa accadrebbe allorquando gli studenti inciampassero nei problemi, come i conflitti interni alle famiglie, che per scopi comprensibilmente difensivi verrebbero riposti nelle immaginate 'scatole' della loro 'memoria autobiografica', senza più accedere a quella dimensione sociale che ne favorirebbe invero un'elaborazione.

Sappiamo, infatti, che solo ri-generata la loro 'disponibilità a narrarsi', le esperienze spaesanti che gli studenti tendono come ad accantonare mentalmente nel 'magazzino' dell'oblio iniziano nuovamente a capacitarsi; sicuramente sotto forma di 'ricordi tristi', ma almeno identificabili e fronteggiabili entro una più adeguata 'nicchia narrativa'.

Un'«urgenza narrativa»<sup>71</sup>, l'ha definita Bruner, che nella maggior parte dei casi si confà *ab initio* di lacrime; un 'fiume in piena' che, prima ancora di mettere in circolo

nella relazione le emozioni provate, forse mai gli studenti avevano fatto in precedenza 'esondare'<sup>72</sup>.

Come a ribadire ancora una volta agli insegnanti, che la competenza narrativa non esiste a prescindere negli studenti frequentanti la scuola, ma deve essere da loro insegnata, cioè fatta maturare socialmente, poiché ognuno impara a parlare, a meglio utilizzare la narrazione per «costruire e trasformare il mondo attraverso i progetti di vita, le decisioni e l'incanto dell'invenzione»<sup>73</sup>, in virtù delle occasioni avute di poterlo fare.

Per di più, i tentativi iniziali di soddisfare questi specifici 'bisogni di memoria'<sup>74</sup> sono tutti emotivi, ovverosia per il momento incapaci di accedere a quei livelli cognitivi e metacognitivi di elaborazione indispensabili alla 'storicizzazione' dei traumi, per come ci hanno insegnato le donne vittima di violenza domestica che solo dopo molto tempo sono riuscite davvero a cogliere quanto accaduto 'confezionando' originali o convenzionali metafore mentali<sup>75</sup>.

Accolte le sopravvissute entro una relazione educativa e di cura sospendente il giudizio, dire che la vita di coppia le aveva rese delle 'larve', delle 'marionette' o ancora delle 'leonesse' in gabbia, non rappresenta soltanto un tentativo stilistico più o meno riuscito di romanzare la propria esistenza, bensì la funzione più importante che le narrazioni possono svolgere attraverso il cosiddetto 'fare metaforico', cioè 'darne senso' anche se queste esperienze sembravano in precedenza non averne affatto.

Attribuzione di senso che resterebbe tuttavia sempre incompiuta<sup>76</sup>, poiché il 'modellamento metaforico' dinanzi alle avversità e di conseguenza la possibilità di rendersi autonome da dipendenze asfittiche nella realtà di tutti i giorni, dunque trasformarsi in 'farfalle', tagliare i fili che le legavano ai loro 'marionettisti' o liberarsi dalle 'gabbie' chiuse da uomini maltrattanti, è un'operazione mentale, insieme emotiva, cognitiva e metacognitiva, molto complessa.

L'«educabilità cognitiva»<sup>77</sup>, per dirla con M. Baldacci, necessita cioè di tempi pedagogici lunghi e di spazi narrativi adeguati per realizzarsi come progetto esistenziale, ma soprattutto 'densi' da un punto di vista relazionale.

Senza una manifestazione esterna delle emozioni, che avviene attraverso i canali della comunicazione verbale e non verbale come il corpo e le lacrime, senza una conoscenza della natura delle emozioni e delle cause che

le hanno provocate, gli studenti non riescono di norma ad approntare un piano strategico adeguato per poterle controllare o regolarle, in particolare rispetto alla durata e alla loro intensità<sup>78</sup>.

Il risultato è che i corpi dei nostri studenti, alla scuola d'infanzia come alle superiori, sono in eccessivo movimento, iperattivi, non controllati negli impulsi, in preda all'ansia, spesso depressi, qualche volta provocatori, altre volte oppositivi, con grande probabilità in cerca di qualche 'tutore di resilienza' che sappia nuovamente come fermarli e ascoltare quanto avrebbero da dire rispetto a relazioni che non sanno più come 'tenerli a mente', ovvero valorizzarli sia per quello che provano emotivamente, sia per quanto realizzano coi loro pensieri<sup>79</sup>.

Pertanto, la fragilità generale mostrata dagli studenti sul piano delle competenze emotive, trova punti di contatto con una fragilità più squisitamente narrativa, che potrebbe *a fortiori* inficiare quella prima 'funzione sedativa' del racconto personale dinanzi alle difficoltà, utile invece a riflettere sulle sensazioni di colpa e vergogna provate, sull'angoscia e sulle paure avvertite.

In mancanza di un 'esercizio guidato', pure con estremo pudore dall'insegnante, della memoria intesa come categoria pedagogica, senza cioè che l' 'intelligenza retrospettiva' sia stata in qualche modo 'ri-abilitata' in ragione degli appuntamenti che li vedranno interpreti principali, non può mettersi in moto nemmeno quella dimensione emotivo-affettiva dalla quale dipenderà un'altra importante funzione delle narrazioni: la 'socializzazione delle emozioni'.

Continuando, e intendendo le funzioni della narrazione come fortemente interrelate fra loro, senza una socializzazione delle emozioni, che rende coesi i gruppi entro cui si decide di raccontare le esperienze difficili della propria vita, sarà logicamente impossibile 'mettere in ordine quanto appare in disordine', ovvero dare da un punto di vista spazio-temporale una struttura alla confusa realtà vissuta, parimenti 'negoziare i significati' attribuiti agli eventi negativi, a se stessi e alla realtà vissuta, attraverso cui conciliare tra loro più mondi possibili, e alla fine 'ritrovarne un qualche senso'<sup>80</sup>.

## Conclusioni

Se a Scuola la competenza emotiva e la competenza narrativa restano tra loro disgiunte, difficilmente gli studenti riusciranno a organizzare pensieri e azioni nell'ottica di controllare il reale, di esercitare previsioni possibili sul futuro e conseguentemente di progettare il loro domani, come se si utilizzasse un metaforico 'navigatore dell'esperienza'<sup>81</sup> capace di tenere assieme il passato, il presente e il futuro.

Scopriamo, allora, che la 'competenza delle competenze', se si lascia passare qui il termine, non è tanto il sapere *tout court*, ma sapere come accrescere in termini di 'intensità affettiva' le relazioni più prossime ad ognuno, partendo innanzitutto dal gruppo classe che a ragione può essere inteso come la parte più piccola di quella più estesa umanità che si incontrerà nel corso della vita.

Sostenere, sviluppare, mantenere e innovare le relazioni dunque; *life skills* fondamentali dalle quali evidentemente dipenderanno anche gli scenari progettuali del singolo e ancora prima le emozioni, i sentimenti e i pensieri che li hanno prefigurati.

Per concludere, messa da parte l'illusione narcisistica di un Io che basta a se stesso e i falsi miti dell'auto-costituzione, dell'auto-sufficienza e dell'auto-fondazione, possiamo sostenere che senza una didattica della 'giusta dipendenza', o della 'giusta indipendenza', nessuno, neanche l'insegnante stesso, potrà intraprendere quel 'cammino verso di Sé' di cui parla M.-C. Josso<sup>82</sup> riferendosi al costrutto di autodirezione dell'apprendere.

Certi invece che l' 'apprendimento di Sé e da Sé', di chi insegna quanto di chi impara, origina nella feconda dipendenza dell'uomo dall'uomo.

FRANCESCO PAOLO ROMEO  
*Università telematica Pegaso*

- <sup>1</sup> Cfr. V. Colapietro, *Ripensare la scuola nella complessità*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- <sup>2</sup> Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005.
- <sup>3</sup> Cfr. C. Gemma, *Scrittura e memoria. La parola allo studente*, Erickson, Trento 2011.
- <sup>4</sup> Cfr. F.P. ROMEO, *Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa*, «Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative», 1, 2016.
- <sup>5</sup> Cfr. Id., *Apprendimenti resilienti al tempo della società liquida*, in E. Del Gottardo (a cura di), *Questioni di pedagogia sociale*, Giapeto, Napoli 2018.
- <sup>6</sup> Cfr. O. Albanese (a cura di), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- <sup>7</sup> Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- <sup>8</sup> Cfr. P. Federici, *Gli adulti di fronte ai disegni dei bambini. Manuale di interpretazione del disegno per educatori e operatori*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- <sup>9</sup> Cfr. C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 2004.
- <sup>10</sup> Cfr. E. Borgna, *Arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2001.
- <sup>11</sup> Cfr. L. Tuffanelli, *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento 1999.
- <sup>12</sup> Cfr. F.P. Romeo, *La memoria come categoria pedagogica*, Libellula, Tricase (Le) 2014.
- <sup>13</sup> Cfr. M.G. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Carocci, Roma 2007.
- <sup>14</sup> Cfr. Z. Bauman, *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Laterza, Bari 2004.
- <sup>15</sup> Cfr. J. LACAN, *Nota sul padre e l'universalismo*, tr. it., «La psicoanalisi», 33, 2003.
- <sup>16</sup> Cfr. L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- <sup>17</sup> Cfr. J. Bernardini, *Adulti di carta. La rappresentazione sociale dell'età adulta sulla stampa*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- <sup>18</sup> Cfr. F.P. Romeo, *Bambini e vulnerabilità: dove e come si impara l'arte della sopravvivenza*, in E. Del Gottardo (a cura di), *Apprendimento. Verso la comunità competente*, Giapeto, Napoli 2016.
- <sup>19</sup> Cfr. J. Bernardini, *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- <sup>20</sup> Cfr. S. Ferenczi (1932), *Confusione di lingue tra adulti e bambini (Il linguaggio della tenerezza e il linguaggio della passione). Appendice C*, in J.M. Masson (a cura di), *Assalto alla verità. La rinuncia di Freud alla teoria della seduzione*, tr. it. Mondadori, Milano 1984.
- <sup>21</sup> Cfr. C. Mucci, *Trauma e perdono. Una prospettiva psicoanalitica intergenerazionale*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- <sup>22</sup> Cfr. N. Postman, *The disappearance of childhood*, Vintage, New York 1994.
- <sup>23</sup> Cfr. G. Cross, *Men to boys. The making of modern immaturity*, Columbia University Press, New York 2008.
- <sup>24</sup> Cfr. F. Bonazzi, D. Pusceddu, *Giovani per sempre. La figura dell'adulto nella postmodernità*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- <sup>25</sup> Cfr. S. Stiffelman, *Genitori mindful. Come crescere i propri figli con amore, presenza e consapevolezza*, Red edizioni, Milano 2005.
- <sup>26</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 3.
- <sup>27</sup> Ivi, pp. 14-15.
- <sup>28</sup> Cfr., Ivi, p. 20.
- <sup>29</sup> R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 67.
- <sup>30</sup> Cfr. N. Paparella (a cura di), *Il progetto educativo*, Volume III (*Tra management e rigore pedagogico*), Armando, Roma 2009.
- <sup>31</sup> Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 24.
- <sup>32</sup> M. Castoldi, *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2015, pp. 57-58.
- <sup>33</sup> Cfr. C. Inguglia, A. Lo Coco, *Resilienza e vulnerabilità psicologica nel corso dello sviluppo*, Il Mulino, Milano 2013.
- <sup>34</sup> Cfr. R. Cassibba, *Attaccamenti multipli*, Unicopli, Milano 2003.
- <sup>35</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 33.
- <sup>36</sup> Cfr. F.P. Romeo, *Smontare i bullismi per comprenderne la complessità: per una Scuola inclusiva che "tiene a mente"*, in C. Sorrentino (a cura di), *Contesti, presenze, responsabilità*, Giapeto, Napoli 2018.
- <sup>37</sup> Cfr. F.P. ROMEO, *I "super-poteri" dell'infanzia per sconfiggere la psicopatologia*, «Minorigiustizia. Rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia», 4, 2016.
- <sup>38</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 35.
- <sup>39</sup> R. Massa, *Educazione e seduzione*, in J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 54.
- <sup>40</sup> Cfr. G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- <sup>41</sup> Cfr. F.P. Romeo, *Autodirezione nell'apprendere*, in F. Bochicchio, P.C. Rivoltella (a cura di), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*, Morcelliana, Brescia 2017, consultabile all'indirizzo: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/14-self-directed-learning/autodirezione-nellapprendere/>

- <sup>42</sup> Cfr. S. Smile, *Self-Help, With Illustrations of Character, Conduct and Perseverance*, Murray, Londra 1859.
- <sup>43</sup> G.P. Quaglino, *Autoformazione*, cit.
- <sup>44</sup> Cfr. F. Santoianni, *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*, Carocci, Roma 2006.
- <sup>45</sup> Cfr. R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London 1991.
- <sup>46</sup> Cfr. C.O. Houle, *The Inquiring Mind*, The University of Wisconsin Press, Madison, WI 1961.
- <sup>47</sup> Cfr. J.W.C. Johnstone, R.J. Rivera, *Volunteers for Learning: a Study of the Educational Pursuits of American Adults*, Aldine, NY 1965.
- <sup>48</sup> Cfr. A.M. Tough, *The Adult's Learning Projects*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1971.
- <sup>49</sup> Cfr. M.S. Knowles, *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Cambridge Books, New York 1975.
- <sup>50</sup> Id., *L'apprendimento autodiretto. Una guida per i discenti e per i docenti*, in G.P. Quaglino, *Autoformazione*, cit., pp. 1-6.
- <sup>51</sup> Ivi, p. 3.
- <sup>52</sup> Cfr. F. Boichicchio, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma 2012.
- <sup>53</sup> Cfr. A. Di Fabio, *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Milano 1998.
- <sup>54</sup> F. Boichicchio, *Autoformazione*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2014, pp. 49-68.
- <sup>55</sup> Cfr. M. Guidi, S. Salvatore, *Trasformazione di scenario e nuovi modelli di formazione*, in F. Boichicchio (a cura di), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente*, Amaltea, Melpignano (Le) 2006.
- <sup>56</sup> Cfr. J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari 1991.
- <sup>57</sup> Cfr. F. Batini, S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008, p. 32.
- <sup>58</sup> Ibidem
- <sup>59</sup> Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Bari 2013.
- <sup>60</sup> Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- <sup>61</sup> Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura del sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- <sup>62</sup> Cfr. Id., *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma 1998.
- <sup>63</sup> Cfr. Id., *Raccontarsi*, cit., pp. 166-167.
- <sup>64</sup> Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- <sup>65</sup> Cfr. P. Federici, *Gli adulti di fronte ai disegni dei bambini. Manuale di interpretazione del disegno per educatori e operatori*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- <sup>66</sup> Cfr. J. Tierney, *In a word: Adultescent*, «New York Times», 26 december 2004.
- <sup>67</sup> Cfr. F. Santoianni, *Educabilità cognitiva*, cit.
- <sup>68</sup> Cfr. L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons, D.R. Hancock (a cura di), *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento 2012.
- <sup>69</sup> Cfr. D. Ianes, *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Erickson, Trento 2007.
- <sup>70</sup> Cfr. F.P. Romeo, *Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa*, cit.
- <sup>71</sup> Cfr. J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari 1991.
- <sup>72</sup> Cfr. F.P. Romeo, *Ricostruire gli specchi della memoria*, in L. Martiniello (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*, Giapeto, Napoli 2017.
- <sup>73</sup> Cfr. J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- <sup>74</sup> Cfr. S. Tramma, *I nuovi anziani. Storia, memoria e formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Meltemi, Roma 2003.
- <sup>75</sup> Cfr. F.P. Romeo, *La memoria nelle donne vittima di violenza: tra nascondimento ed emersione narrativa*, in L. Martiniello (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*, cit.
- <sup>76</sup> Cfr. F.C. Bartlett, *La memoria. Studio di psicologia sperimentale e sociale*, FrancoAngeli, Milano 1990.
- <sup>77</sup> Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.
- <sup>78</sup> Cfr. I. Grazzani Gavazzi, V. Ornaghi, C. Antoniotti, *La competenza emotiva a scuola. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2011.
- <sup>79</sup> Cfr. N. Midgley, I. Vrouva (a cura di), *La mentalizzazione nel ciclo di vita. Interventi con bambini, genitori e insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- <sup>80</sup> Cfr. F. Batini, S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola*, cit.
- <sup>81</sup> Cfr. F.P. Romeo, *La memoria come categoria pedagogica*, cit., pp. 52-54.
- <sup>82</sup> Cfr. M.-C. Josso, *Cheminer vers soi*, L'Age d'Homme, Lausanne 1991.