

**La pratica riflessiva *dell'epimeleia heautou*:
il laboratorio narrativo nella formazione iniziale dei docenti della scuola
secondaria**

**Self-Care as Reflective Practice:
Narrative Workshops in Initial Teacher Education for Secondary Schools**

GRETA MARTINI

Il contributo sostiene che la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria può beneficiare di un approccio narrativo-riflessivo fondato sulla costruzione di un 'progetto di sé' che integri dimensione personale e professionale. Muovendo dai fondamenti epistemologici del paradigma narrativo e della riflessività professionale, l'articolo confronta il quadro normativo italiano (DPCM 60 CFU) con il modello spagnolo del Máster en Formación del Profesorado proponendo un laboratorio narrativo articolato in scrittura autobiografica, simulazione finzionale e progettazione di micro-unità didattiche narrative, configurandosi come dispositivo scalabile per i percorsi abilitanti e trasferibile ai corsi di Laurea Magistrale che mettono la cura del sé al centro della significazione della formazione.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE DOCENTE; NARRATIVE-BASED LEARNING; RIFLESSIVITÀ PROFESSIONALE; PEDAGOGIA CRITICA; LABORATORIO DIDATTICO.

The paper states that initial education for secondary school teachers can benefit from a narrative-reflective approach grounded in constructing a 'project of the personal self' integrating personal and professional dimensions. Drawing on the epistemological foundations of the narrative paradigm and professional reflexivity, the article compares the Italian regulatory framework (DPCM 60 CFU) with the Spanish Máster en Formación del Profesorado model, and proposes a narrative workshop structured around autobiographical writing, fictional simulation, and design of narrative micro-units, conceived as a scalable device for Italian qualifying pathways transferable to Master's programs, foregrounding self-care as central for a meaningful practice.

KEYWORDS: TEACHER EDUCATION; NARRATIVE-BASED LEARNING; PROFESSIONAL REFLEXIVITY; CRITICAL PEDAGOGY; WORKSHOP-BASED LEARNING.

Introduzione

Il percorso che conduce alla professione docente dovrebbe delinearsi come un'architettura in continua espansione, un movimento di appropriazione progressiva della realtà che richiede, prima di tutto, una solida e appassionata adesione al patrimonio culturale che si intende abitare e, conseguentemente, offrire all'altro. Insegnare si disvela, nella sua natura più intima, come un atto di custodia e di trasmissione vitale, poiché la cultura, per poter operare quella trasformazione profonda delle coscienze auspicata da ogni pedagogia emancipatrice, necessita di essere anzitutto posseduta, interiorizzata e resa sostanza viva nella mente di chi educa. È in questo spazio di risonanza interiore che si compie il primo passo verso quel 'sapere dell'anima' che, come suggerisce Maria Zambrano¹, non si limita a informare l'intelletto, ma nutre la struttura stessa dell'essere, rendendo il docente un testimone credibile della potenza formativa della conoscenza. Tuttavia, agire un insegnamento che si basi su questa custodia è oggi una sfida complessa in un panorama contemporaneo caratterizzato da un'accessibilità tecnica immediata e pervasiva all'informazione e segnato dai tratti di una 'liquidità'² in cui l'intero scibile umano pare risiedere in un archivio digitale illimitato e perennemente aperto, ma privo di risonanza semantica con l'io. In questo ecosistema, che erode costantemente i tempi della lettura profonda e dell'attenzione sostenuta³, la funzione del docente evolve continuamente, arricchendosi di una rinnovata e cruciale responsabilità ermeneutica nel conferire tridimensionalità, profondità e peso specifico a quel sapere che, altrimenti, rimarrebbe una sequenza bidimensionale di dati disaggregati. Se l'informazione è ubiqua, il senso è una conquista che richiede mediazione, ed è proprio in questo spazio che la trasmissione culturale si salda indissolubilmente con la significazione, in un processo osmotico dove il sapere acquisito diviene la materia prima indispensabile per costruire nuove impalcature di senso.

Una tale opera di mediazione non può prescindere – oggi più che mai – da una specifica postura etica ed esistenziale nella quale il docente è chiamato a incarnare una 'presenza' che trascenda la competenza tecnica, radicandosi in

¹ M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

² Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

³ M. Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018.

quella capacità di sentire sé stessi per comprendere l'altro che già nel 1917 Edith Stein definiva come il problema fondante dell'empatia⁴: un riconoscere l'allievo non come contenente inerte in cerca di contenuto, ma come soggetto portatore di un vissuto irriducibile, che legandosi a quel contenuto, ne crea di infiniti nuovi. Questa dimensione relazionale sposta l'asse della formazione iniziale in favore di un percorso che metta al centro la categoria della cura, intesa al di là del suo significato più ampio di accudimento, per abbracciarne la prospettiva di pratica ontologica che permette all'esistenza di fiorire. Ma affinché il docente possa 'aver cura' della classe e del sapere, egli deve primariamente esercitare una costante *epimeleia heautou* verso la propria vita interiore⁵. Dopotutto, la formazione non può essere considerata un traguardo statico ma deve essere, piuttosto, iscritta in un processo ricorsivo in cui il professionista si riconosce perennemente come soggetto in formazione, impegnato in un lavoro riflessivo che intreccia la dimensione personale con quella professionale. È solo abitando questa circolarità della cura, tra possesso della cultura e dono della stessa, che l'insegnante può porsi nel mondo come 'intellettuale dell'umano', capace di opporre alla frammentazione del presente una tessitura di senso più coesa e intenzionale, più significativa.

L'epistemologia della pratica tra vocazione e *phronesis*

Questa postura intellettuale ci invita, come approdo naturale, a ripensare la formazione iniziale come un terreno straordinariamente fertile, uno spazio in cui la genesi dell'intellettuale situato accade come un processo di progressiva espansione della coscienza professionale attraverso l'intreccio tra cultura e io. La pedagogia critica, dal pensiero gramsciano dell'intellettuale organico fino a Henry Giroux⁶, configura l'insegnante come un intellettuale riflessivo capace di sintesi tra competenza tecnica e responsabilità civile che elegge a fulcro della propria vocazione una *phronesis* costante con la cultura. Raccogliendo questa lezione, la formazione docente dovrebbe tradursi nel luogo elettivo in cui egli apprende come conciliare il suo ruolo trasmissivo con una più profonda cura del

⁴ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1984.

⁵ V. Boffo, *Cura di sé e formazione degli educatori*, in a cura di S. Ulivieri, *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Atti del Convegno 15-17 maggio 2008*, Firenze University Press, Firenze 2010.

⁶ H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, Granby 1988.

sé, dell'altro e della *civitas*. La formazione diventa un laboratorio esistenziale dove il legame ontologico tra il soggetto e la disciplina si fa materia olistica di rinegoziazione identitaria, fondendo la persona e il professionista in una visione capace di abbracciare simultaneamente la memoria del proprio passato discendente e la responsabilità del proprio futuro educativo. In questo stato transitorio, che segna il passaggio dal banco alla cattedra, il futuro insegnante è chiamato a incarnare il ruolo di un operatore culturale che vive la propria professione in potenza come una forma di *agency* e responsabilità civica e democratica. È in questo momento che l'insegnante in formazione dovrebbe maturare, infatti, la piena consapevolezza che ogni potenziale scelta didattica possa incidere sul tessuto della cittadinanza futura con la stessa forza plastica con cui, retrospettivamente, le azioni dei propri maestri hanno plasmato le attuali visioni di cittadini e di intellettuali. Riconoscere questa latenza significa ammettere che la formazione non si esaurisce al conseguimento dell'abilitazione, ma rinforza quello *status* ibrido e permanente di soggetto che, per poter insegnare, deve preservare intatta la propria postura di discendente, mantenendo viva una curiosità epistemica che nutre l'intero ciclo di vita professionale e impedisce alla competenza di diventare abitudinaria.

Al fine di sostanziare questa presa di coscienza, il percorso formativo universitario dovrebbe guidare il docente a sviluppare una riflessività radicale che intreccia indissolubilmente la visione deweyana del *learning by doing*⁷ con l'epistemologia di Donald Schön⁸. Una metacognizione autentica si attiva solo quando si apprende a esercitare il *reflective thinking* sulla propria professione in relazione alla propria vita, in un atto ricorsivo di *reflection-on-action* che trasforma l'esperienza dell'educare in un continuo apprendere ad insegnare, oltre che insegnare ad apprendere. Esercitando questo sguardo, l'insegnante impara a navigare le 'zone paludose' della pratica quotidiana descritte da Schön: quei territori comuni caratterizzati da imprevisto, unicità e conflitto valoriale che, sfuggendo alla rigidità della razionalità tecnica, possono trasformarsi in spazi fertili per la generazione di nuova conoscenza situata. Analogamente a quella scolastica, l'aula della formazione universitaria ha l'opportunità di trasformarsi in un laboratorio mentale dove il professionista in divenire, esercitando l'indagine sulla propria azione (sia essa già in essere o ancora in fase di simulazione

⁷ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961, pp. 163-189.

⁸ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

embrionale) impara a governare l'incertezza, riproducendo su di sé quella stessa costruzione attiva e partecipata del sapere che, auspicabilmente, andrà poi a favorire nei propri studenti.

Questa conversazione con la situazione possiede una forza gravitazionale che radica l'indagine deweyana nella sfera identitaria, scendendo in profondità fino a toccare le strutture del soggetto. La riflessione su come si insegna si trasfigura, per intrinseca necessità logica, in una riflessione su chi si è mentre si insegna, innescando quel processo di validazione e ristrutturazione degli schemi di significato che Mezirow⁹ descrive come categorie per il concreto apprendimento trasformativo. Il docente che accetta di interrogare le proprie premesse tacite e i propri *bias* culturali compie una metamorfosi ontologica, espandendo la propria coscienza professionale e rendendola permeabile all'alterità, capace di accogliere la dissonanza cognitiva come leva per una comprensione più vasta e inclusiva del reale. È in questa espansione della consapevolezza interiore che risiede la radice dell'impegno civile, poiché solo l'insegnante che ha imparato a mettere in crisi le proprie certezze attraverso la pratica riflessiva emerge compiutamente come l'intellettuale riflessivo delineato da Giroux¹⁰. La formazione iniziale ha dunque il compito di restituire alla società una figura che vive la propria competenza come *agency*, rendendo l'opera didattica attivamente politica perché, offrendo agli studenti gli strumenti per leggere criticamente il mondo e sé stessi attraverso la cultura, permette alla scuola di farsi spazio permeabile alla democrazia tramite la co-significazione.

Un ruolo tanto denso, che richiede di tenere insieme lo sguardo retrospettivo sulla propria formazione e quello prospettico sulla propria eredità educativa, ha bisogno di essere allenato in condizioni di sostenibilità e di simulazione, all'interno di una dimensione formativa corale che rispecchi la dinamica di classe. Se la postura del docente, infatti, deve orientarsi a una professione strutturalmente sociale, la fase di formazione dovrebbe favorire una comunità di pratica¹¹ capace di agire come zona di sviluppo prossimale per l'adulto¹². È nel

⁹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

¹⁰ H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, cit.

¹¹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

¹² L.S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

confronto intersoggettivo, nello *scaffolding*¹³ offerto dai pari e nella condivisione delle esperienze che la riflessione individuale decanta e si oggettivizza, divenendo patrimonio comune. Affinché questo tessuto connettivo possa generare senso e sostenere la trasformazione identitaria del docente, serve però un linguaggio capace di accogliere la complessità senza ridurla, uno strumento ermeneutico che permetta di esercitarsi ad intrecciare la conoscenza all'esperienza per lo sviluppo di una coscienza profonda.

La *mise en intrigue* dell'io professionale come progetto del sé

L'adozione di uno sguardo ermeneutico permette di trovare nella narrazione una tecnologia d'elezione per sostanziare nel docente quella postura riflessiva che si traduce nella stesura di un vero e proprio 'progetto di sé'. Se l'essere umano è strutturalmente un *Homo Narrans*¹⁴, allora la mente utilizza continuamente il pensiero narrativo come mezzo privilegiato di *meaning making* per conferire una forma intelligibile al flusso magmatico del vissuto. Presentandosi come una struttura cognitiva ancestrale attraverso cui l'umanità organizza il reale, la narrazione può essere assunta come un'epistemologia formativa estremamente fertile. Contrapponendo *narrative knowing* a *paradigmatic knowing*, già Fisher mostrava come il primo sia capace di rispondere a logiche divergenti e rizomatiche, come quelle di verosimiglianza, di coerenza interna e di risonanza esperienziale, che rendono la comprensione del mondo significativa e reticolare, e inscindibile il sapere dal suo significato. Per il professionista in formazione, appropriarsi di questa grammatica interiore significa acquisire dimestichezza con la competenza primaria necessaria ad interpretare la classe come un testo vivente, denso di molteplici intenzionalità che attendono di essere ricomprese in un orizzonte di senso condiviso.

Tale competenza è ancor più cruciale quando questo sguardo, distogliendosi momentaneamente dalla lettura del contesto esterno, si flette verso l'interno facendosi indagine auto-esplicativa rivolta alla costruzione dell'identità personale e professionale, estrapolando l'insegnamento da una dinamica abituale e ripetitiva per ridirezionarlo verso una più profonda riflessione sul

¹³ D. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», XVII, 2 (1976), pp. 89-100.

¹⁴ W.R. Fisher, *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*, University of South Carolina Press, Columbia 1987.

proprio ruolo, e sulle proprie motivazioni, in relazione alla cultura conosciuta, trasmessa e agita, in un atto di cura del sé. Riprendendo Jerome Bruner¹⁵ su come il pensiero narrativo operi per trame parallele, intenzioni cangianti e significati contestuali, è naturale sostenere che attraverso di esso non solo si ricostruiscono le storie degli altri, ma anzitutto la nostra, perché la mente narrativa apprende a dare senso alla propria biografia all'interno di un tessuto più ampio.

Il Sé, nell'accezione di Paul Ricœur¹⁶, non è mai un monolite statico, ma piuttosto un'identità che si struttura e si ristrutturata incessantemente attraverso lo *storytelling*, in un atto infinito di *mise en intrigue*: un processo di tessitura tramite il quale il soggetto seleziona frammenti di conoscenza ed eterogenei elementi biografici per comporli in una trama coerente, riconoscendosi come unitario nel tempo. Per un docente, questo significa anche rinegoziare le proprie motivazioni, e i propri presupposti per sentirsi, e rendersi, capace di mantenere la propria promessa educativa anche attraverso le inevitabili sfide e trasformazioni che possono segnare le diverse stagioni della carriera, oggi più che mai veloci ed inaspettate. Questa capacità di tenuta identitaria, che si fonda sul riconoscimento della propria *ipseità*, costituisce il prerequisito per ogni autentica riflessività professionale poiché, senza una trama in cui collocarsi, la riflessione sull'azione rischierebbe di disperdersi in episodi frammentati, privi di quel fil rouge esistenziale che trasforma l'accadimento in esperienza.

Per far fronte al bisogno che questa riflessività¹⁷ si traduca in prodotto estrinseco, una prospettiva è offerta dalle pratiche di scrittura, riscrittura e dibattito delle proprie 'storie di formazione', quali esito di un lavoro di scavo interiore: la scrittura, infatti, agisce come un potente dispositivo di *agency* trasformativa, permettendo al docente di rammendare le trame di esistenze diverse e di ripercorrere le tappe di un processo iniziatico che lo vede attraversare la soglia dell'inesperienza per tornare, trasformato, con una nuova consapevolezza da donare alla comunità educante. L'apprendimento che passa attraverso le narrazioni attiva, dunque, uno spazio generativo dove la rilettura del proprio vissuto diviene la base per un cambiamento professionale consapevole. La ricerca italiana ha ampiamente documentato la valenza

¹⁵ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

¹⁶ P. Ricœur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

¹⁷ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit.

formativa di questa pratica, con contributi, tra cui quelli di Batini¹⁸ e Melacarne¹⁹, che convergono nell'indicare come l'analisi narrativa, in prospettiva professionale anche delle proprie pratiche d'insegnamento, costituisca una preziosa opportunità per costruire nuova conoscenza situata, recuperando la riflessività in chiave ermeneutica.

Perché questo processo sia formativo e fecondo nella sua ricorsività, la formazione docente si offre come *locus* privilegiato in cui, all'interno di una comunità di pari, si può svelare e fruire la natura profondamente relazionale della narrazione. Il soggetto, che non è mai davvero un autore solitario, si scopre essere una storia tra storie, un nodo vivo in una costellazione narrativa più ampia dove la propria biografia si intreccia inestricabilmente non solo con le narrazioni dei colleghi e dell'istituzione prima, e degli studenti poi, ma anzitutto con la cultura e la storia stessa. Noi siamo, in fin dei conti, la somma di tutti i nostri incontri con l'alterità: le persone che abbiamo incrociato, gli accadimenti che abbiamo vissuto, finanche le storie che abbiamo letto, studiato e amato, costituiscono quella enciclopedia personale che permette all'essere umano di interpretare la realtà e di cooperare alla costruzione del senso. In questo modo, riconoscersi come una storia dopo le storie e in mezzo ad altre storie significa aprirsi alla dimensione dialogica teorizzata da Paulo Freire²⁰, per il quale narrare la propria pratica è un atto sovversivo di presa di parola, una forma di riscatto che fonda l'incontro autentico con l'Altro nell'atto narrativo e produttivo della *reflection on (e in) action*.

Tradotta in progettualità nell'ottica formativa rivolta al docente, questa consapevolezza comunitaria può trovare una sua naturale concretizzazione spaziale e metodologica proprio nel laboratorio, luogo fisico e tradizionalmente delegato all'apprendimento sociale ed esperienziale, dove può permeare questo dialogo narrativo intergenerazionale e interculturale. Qui, il riconoscersi parte di una trama collettiva permette di superare il rischio del solipsismo tecnico e di fondare un'etica della responsabilità condivisa, in cui la narrazione si rivela un potente connettore tra l'istruzione formale e la formazione integrale della persona, intesa non come semplice acquisizione di competenze, ma come *Bildung*: costruzione di conoscenza capace di coltivare profondamente la propria

¹⁸ F. Batini, *Narrative pedagogy. Iscrivere in un quadro teorico, costruirne uno nuovo*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.

¹⁹ C. Melacarne, *Apprendere dalle narrazioni. Un metodo per la formazione e la ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2012.

²⁰ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2018.

humanitas in un orizzonte del post-umano che sembra volgersi sempre di più all'inumanità della macchina, della performatività, e della tecnica. È il docente che sa narrarsi, e narrare un mondo in trasformazione sempre meno capace di offrire certezze e garanzie, a rendere la cultura significativa, plastica e abitabile, facendo dell'oggetto culturale un mediatore simbolico che vivifica l'apprendimento. È dentro questa rielaborazione reciproca di cultura ed esperienza che diventa possibile, per sé stesso e per i suoi studenti, delineare quel progetto di sé che costituisce oggi la premessa indispensabile di ogni azione didattica autenticamente inclusiva e democratica.

Architetture comparate nell'orizzonte europeo

Se il laboratorio del sé²¹ costituisce, dunque, l'orizzonte ontologico della professionalità docente, è utile interrogarsi su quali architetture formative possano accogliere e nutrire tale complessità, volgendo lo sguardo al panorama nazionale ed internazionale per rintracciare le coordinate della transizione in atto nel nostro Paese. L'evoluzione della formazione iniziale in Italia rappresenta l'esito di una lunga e articolata opera di armonizzazione con le direttive comunitarie, un processo che affonda le radici nella costituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore avviato con la Dichiarazione di Bologna del 1999²². Da allora, le raccomandazioni della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa sollecitano gli Stati membri a elevare il profilo professionale dell'insegnante, configurandolo come un intellettuale capace di agire competenze pedagogiche complesse, trasversali e democratiche.

La legislazione italiana ha dato corpo a tali direttive attraverso una successione di dispositivi normativi (dalle SSIS al TFA, fino ai percorsi FIT) culminati nell'attuale assetto definito dal DPCM del 4 agosto 2023²³. L'istituzione dei percorsi abilitanti da 60 CFU è di conseguenza il tentativo più maturo di allineare il sistema nazionale agli standard comunitari, offrendo un'architettura curricolare finalizzata a saldare la preparazione disciplinare con quella

²¹ B. De Angelis, L. Vitale, *Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV, 1 (2016), pp. 72-79.

²² European Ministers of Education, *The Bologna Declaration* of 19 June 1999, The European higher education area, 1999.

²³ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 224 del 25 settembre 2023.

metodologico-didattica e riconoscendo nella riflessività e nel tirocinio i motori dell'acquisizione professionale.

Si tratta di una realtà che nasce per rispondere a una sfida specifica del contesto italiano: la necessità di armonizzare la profonda verticalità epistemologica richiesta ai docenti della scuola secondaria, custodi di saperi specialistici imprescindibili, con l'urgenza di una formazione pedagogica trasversale, orientata allo sviluppo di competenze cardinali per il terzo millennio, quali le traiettorie di cittadinanza democratica e l'alfabetizzazione digitale²⁴. Mentre per la scuola dell'infanzia e primaria il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, sebbene con le sue criticità e sfide, si configura già come un archetipo virtuoso di sintesi tra statuto disciplinare, didattica e pedagogia, replicare tale organicità per la scuola secondaria richiede strategie di adattamento differenti. Le università stanno rispondendo a questo bisogno attraverso una progressiva curvatura dei piani di studio anche all'interno dei corsi di laurea disciplinari, dove l'introduzione di insegnamenti integrati di didattica mira ad anticipare quella sensibilità pedagogica che i 60 CFU sono chiamati a sistematizzare in prospettiva post-laurea per gli aspiranti docenti. Emergono però dei limiti nell'attuale impianto abilitante: la compressione temporale, la frammentazione dei moduli e la prevalenza di una logica adempitiva, che riducono lo spazio necessario alla costruzione riflessiva della soggettività professionale docente.

Nel più ampio contesto europeo, le medesime raccomandazioni comunitarie hanno generato una pluralità di risposte sistemiche che, pur nella diversità degli assetti nazionali, convergono verso una strutturale integrazione didattico-disciplinare volta alla professionalizzazione dell'insegnante. Diverse spinte rispondono a precise traiettorie internazionali che vedono nell'insegnante tanto un trasmettitore di saperi, quanto un mediatore di complessità, chiamato a presidiare competenze trasversali sempre più sofisticate. Si pensi al *European Framework for the Digital Competence of Educators*²⁵ (DigCompEdu), che richiede di integrare le tecnologie come ambienti di apprendimento, o al *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) del Consiglio d'Europa, che individua nella capacità di promuovere il dialogo

²⁴ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018.

²⁵ C. Redecker, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017.

interculturale e la cittadinanza attiva il cuore di una rinnovata professionalità educativa.

Volgendo lo sguardo al panorama mediterraneo, il modello spagnolo si offre come un paradigma comparativo di grande interesse per comprendere le potenzialità di questa transizione verso un profilo docente europeo. La Spagna, in ottemperanza ai requisiti dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, ha da tempo istituzionalizzato il *Máster Universitario en Formación del Profesorado*²⁶, un percorso post-laurea di 60 ECTS che ha sostituito il precedente modello certificativo (CAP) con un vero e proprio titolo accademico professionalizzante. La struttura di questo Master presenta evidenti analogie con il sistema italiano dei 60 CFU, articolandosi in un percorso che fonde un modulo psico-pedagogico generale, un modulo specifico di didattica disciplinare, e un *practicum* finale²⁷. Tuttavia, è proprio nella gestione di quest'ultimo segmento che l'esperienza iberica, e in particolare quella di atenei d'eccellenza come l'Università di Granada²⁸, offre indicazioni preziose. In questo modello, il tirocinio coniuga l'osservazione con il *Trabajo Fin de Máster* (TFM), dando osmoticamente origine alla tesi conclusiva. Il futuro docente è chiamato a trasformare l'esperienza d'aula in un oggetto di ricerca scientifica, documentando, analizzando e narrando le proprie pratiche attraverso una supervisione accademica rigorosa. Questa architettura trasforma l'aula scolastica in un reale spazio di indagine secondo una struttura di *inquiry-based learning*, dove il futuro docente esercita quella competenza riflessiva necessaria a gestire l'eterogeneità delle classi contemporanee, validando sul campo le teorie apprese, e traducendole narrativamente in un prodotto argomentativo e significativo. Il modello incarna pienamente un paradigma narrativo-riflessivo, configurando il TFM come una narrazione riflessiva della propria esperienza professionale emergente, che integra teoria e pratica attraverso la ricostruzione biografica del percorso formativo, favorendo in questo modo lo sviluppo di uno sguardo sperimentale e di ricerca. Il docente in formazione impara a leggere la propria azione come un

²⁶ J.M. Romero-Rodríguez, M. Aznar-Díaz, F.J. Hinojo-Lucena, G. Gómez-García, *La formación del profesorado en España: análisis de la situación actual*, «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», XXIII, 1 (2020), pp. 19-38.

²⁷ *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre*, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

²⁸ M.L. Zagalaz-Sánchez, J. Cachón-Zagalaz, M.L. Lara-Sánchez, *The Teacher Training Master's Degree in Spain*, «Journal of Human Sport and Exercise», VII, 4 (2012), pp. 651-661.

testo, a identificare i *turning points* della propria crescita professionale, e a costruire una trama coerente che collega le premesse teoriche del Master con la complessità incarnata dell'aula, rendendosi, in un certo senso, un ricercatore che restituisce, attraverso la propria pratica, strategie replicabili. In questo senso, il TFM è un dispositivo di *mise en intrigue* istituzionalizzato, dove la scrittura della tesi diviene simultaneamente un atto di indagine scientifica e di costruzione identitaria.

Il confronto con il contesto spagnolo non risponde a una logica imitativa, ma rende più visibile, per contrasto, quanto il quadro italiano fatichi ancora a riconoscere la formazione iniziale come spazio di elaborazione identitaria, riflessiva e progettuale, oltre che di acquisizione di competenze professionali. Dunque, la sfida per il sistema universitario italiano, forse non ancora pienamente accolta, starebbe nella capacità di restituire un ambiente formativo capace di questa densità di connessioni, facendo sì che i 60 CFU divengano un luogo in cui la verticalità disciplinare incontra la trasversalità delle competenze europee, costruendo un'identità professionale solida capace di abitare la scuola con consapevolezza unitaria verso il rigore del contenuto e la centralità della cura del sé e della relazione educativa.

Una proposta operativa *narrative based*

Una convergenza strutturale verso un modello simile a quello spagnolo dovrebbe poter investire la sfera valoriale e civica, riaffermando il primato della formazione integrale della persona. Le recenti indicazioni europee, dopotutto, richiedono ai docenti di farsi promotori attivi di cittadinanza democratica, dialogo interculturale e pensiero critico, con l'obiettivo di arginare quel rischio di *cognitive offloading* che emerge laddove la delega acritica agli strumenti sostituisce lo sforzo ermeneutico di appropriazione e significazione della cultura. Per raccogliere il quanto di sfida, l'insegnante deve possedere una padronanza profonda dei processi di conoscenza e una metacognizione raffinata, capace di generare *insight* sia sui contenuti che sul sé, alimentando così quella curiosità epistemica che costituisce uno degli antidoti più potenti all'opacità del reale. In un orizzonte segnato dalla parcellizzazione tassonomica dei saperi, infatti, l'integrazione interdisciplinare di pratiche a matrice narrativa e autobiografica nei percorsi abilitanti si delinea come una risposta metodologica coerente,

capace di sviluppare le *inner skills* democratiche insieme alla conoscenza teorica della propria disciplina. L'approccio narrativo apre un varco privilegiato all'esercitazione della pratica interpretativa, perché permette al futuro insegnante di abitare la complessità del presente²⁹, fornendogli la struttura connettiva necessaria per 'tessere insieme' il *complexus* delle dimensioni biologiche, culturali e sociali dell'apprendimento. La narrazione diviene così uno strumento di *reliance* per eccellenza, offrendo al docente la possibilità di navigare il multiverso delle possibilità educative senza smarrire l'unità del soggetto in formazione e la centralità dell'oggetto culturale.

Tuttavia, sostenere tale sforzo di tessitura in un contesto ad alta densità cognitiva richiede un motore energetico adeguato. Nel confronto con un panorama tecnologico pervasivo, il cuore della formazione docente guadagna spessore attivando un processo metacognitivo che interroghi le ragioni profonde dell'insegnare e dell'imparare, riaccendendo la volontà di acquisire competenze oltre la logica della spendibilità immediata. Per superare l'*impasse* paradossale di un *overloading* informativo che produce, per saturazione, un *offloading* cognitivo, una didattica di qualità deve tornare al paradigma dell'intellettuale, formando docenti interessati primariamente a coltivare la propria capacità di generare il piacere di imparare. Si tratta di recuperare la dimensione del 'godimento estetico' della conoscenza come molla fondamentale dell'agire educativo: l'esperienza estetica, come mostra Jean-Marie Schaeffer³⁰, agisce infatti come un potente catalizzatore attento che favorisce un apprendimento profondo. Il piacere intrinseco derivante dal funzionamento ottimale delle facoltà cognitive è, come dimostrato, motore stesso di comprensione che trasforma lo sforzo in gratificazione intellettuale. Gratificazione che è, per un docente, quanto mai alla base per un benessere olistico, e dunque atto ontologico di *epimeleia*. Se l'obiettivo è abilitare il docente a trasformare l'aula in uno spazio dove il rigore si sposa con la creatività necessaria al *problem solving*, diviene essenziale che egli stesso esperisca, durante il proprio *training*, questa attivazione cognitiva secondo un principio di isomorfismo pedagogico. Solo chi ha vissuto sulla propria pelle la soddisfazione estetica dell'imparare, intesa come esperienza incarnata, può possedere la competenza emotiva e procedurale per cercare di accendere il medesimo desiderio nell'altro.

²⁹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

³⁰ J.-M. Schaeffer, *Adieu à l'esthétique*, PUF, Paris 2000.

È qui che la proposta di un laboratorio narrativo trova la sua giustificazione più profonda, perché esso si configura come uno spazio in cui convergono le richieste europee di competenze democratiche, il paradigma narrativo-riflessivo e l'attenzione alla formazione integrale della persona³¹. Ispirandosi ai modelli di *whole person education*³², che integrano sviluppo intellettuale, etico e vocazionale, un laboratorio appositamente progettato permetterebbe di declinarli attraverso pratiche e tecniche di *narrative learning* ed *embodied simulation*. Innestandosi sulla lezione di Massimo Baldacci³³, il laboratorio si intende qui nella sua accezione larga di 'contesto democratico', secondo una strategia didattica che promuove un preciso *habitus* mentale improntato alla problematicità e alla ricerca. In questo spazio simbolico, definito dalla sintesi tra una certa spazialità e un atteggiamento investigativo, diviene possibile proiettare la figura del docente-ricercatore come quella di un professionista capace di assumere una postura riflessiva verso la propria pratica e di validare scientificamente le proprie intuizioni didattiche. Il laboratorio si configura dunque come un luogo dove è legittimo il dubbio, dove le idee sono confutate o confermate dalla prova dei fatti, oltre che dall'autorità, e dove il pensiero critico e riflessivo divengono strumenti per inter e intrasoggettività.

In questo contesto democratico e investigativo, le strategie narrative si intrecciano alla logica della simulazione, del 'what if' e dell'ermeneutica, recuperando il concetto della *mimesis*³⁴ come possibile prospettiva didattica d'elezione. Riprendendo la sociologia di Caillois³⁵ e le teorie della finzione di Walton³⁶, senza dimenticare gli studi di Damasio³⁷, Calabrese³⁸ e Immordino-Yang³⁹ sulla simulazione e sull'*embodiment*, costruire un percorso laboratoriale che sfrutti la categoria della *mimesis* significa dare spazio di edificazione di quei

³¹ G. Flores d'Arcais, *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*, La Scuola, Brescia 1987.

³² S. Wortham, *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006; C. Higgins, *The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice*, Malden, MA, Wiley-Blackwell, 2011.

³³ M. Baldacci, *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, in a cura di R. Travaglini e N. Filograsso, *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 86-97.

³⁴ G. Gebauer, C. Wulf, *Mimesis. Culture, Art, Society*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles 1995.

³⁵ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 1981.

³⁶ K.L. Walton, *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1990.

³⁷ A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

³⁸ S. Calabrese, *La neuronarratologia*, Archetipolibri, Bologna 2009.

³⁹ M.H. Immordino-Yang, *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, W.W. Norton & Company, New York 2015.

mondi possibili⁴⁰, o spazi transizionali come direbbe Donald Winnicott⁴¹, dove il 'come se' diviene luogo di apprendimento reale, e trasversale alle discipline. La simulazione finzionale attiva, in questo modo, quella gratificazione cognitiva di cui parla Schaeffer: attraverso il *role-playing*, il *microteaching* e la scrittura, la riscrittura, il *debate*, lo *storytelling* e la discussione narrativa, il futuro docente esperisce in forma protetta e iterabile la complessità dell'azione didattica, costruendo un repertorio di schemi d'azione che, proprio perché vissuti in forma estetica e ludica, risultano più facilmente integrabili nella memoria procedurale e più prontamente attivabili in contesti reali.

Nello spazio franco e a basso rischio del laboratorio, garantito dal patto d'aula democratico, il futuro docente apprende non solo metacognitivamente ad insegnare, ma in primo luogo ad imparare, utilizzando la disciplina e il proprio Io come oggetti di ricerca, di analisi e di interpretazione. Abituandosi a decentrare il proprio punto di vista e a negoziare il significato dell'oggetto culturale in chiave esperienziale ed emotiva, il futuro docente allena così la consapevolezza della plasticità del fattore umano che, una volta in classe, gli consentirà di abitare la relazione educativa tanto con autorevolezza professionale quanto con consapevolezza interpersonale. Naturalmente, però, la praticabilità di una proposta simile, entro i 60 CFU, richiederebbe una rinnovata gerarchia delle priorità formative, capace di riconoscere alla riflessività narrativa uno statuto strutturale e non accessorio.

Design di un laboratorio narrativo per i percorsi abilitanti

Per tradurre la teoria in *praxis*, la proposta qui delineata si configura come un modello scalabile e trasferibile, pensato principalmente per i percorsi abilitanti da 60 CFU previsti dal DPCM 4 agosto 2023, ma adattabile trasversalmente anche a corsi di aggiornamento, di perfezionamento e, più in generale, a contesti universitari in cui la formazione riflessiva del docente assuma rilievo strutturale. L'insegnamento si colloca nell'intersezione tra i settori PAED-01/A (Pedagogia generale e sociale) e PAED-02/B (Pedagogia sperimentale), che corrispondono alla nuova classificazione ministeriale dei precedenti SSD, e si configura come

⁴⁰ J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2002; N. Goodman, *Ways of Worldmaking*, Hackett Publishing Company, Indianapolis 1978.

⁴¹ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma 1974.

un laboratorio di 3 CFU per un totale di 30 ore, ripartite in 12 ore di didattica frontale teorico-metodologica e 18 ore di attività laboratoriale esperienziale.

Il laboratorio integra i pilastri epistemologici del paradigma narrativo, della riflessività professionale, della simulazione finzionale e apprendimento situato, traducendoli in obiettivi formativi coerenti con i Descrittori di Dublino⁴². Articolandosi in due moduli complementari, l'assetto risponde all'esigenza di fornire ai futuri docenti un solido quadro epistemologico nel primo, per poi immergerli nelle pratiche riflessive delle tre unità del secondo modulo, garantendo che la simulazione e la narrazione si radichino in una consapevolezza teorica robusta. La prima unità si concentra sulla scrittura autobiografica guidata, invitando i futuri docenti a narrare la propria storia di studenti per identificare i *turning points* formativi e costruire una mappa concettuale del proprio sé discendente. La seconda unità introduce la simulazione finzionale attraverso il *role-playing* di situazioni didattiche critiche, permettendo ai partecipanti di esperire in forma protetta la complessità relazionale dell'insegnamento e di sviluppare repertori di risposta flessibili. La terza parte conduce i futuri docenti a progettare e simulare micro-unità didattiche narrative nella propria disciplina d'insegnamento, esercitando la capacità di trasformare i contenuti disciplinari in narrazioni accessibili e di integrare lo *storytelling* come dispositivo pedagogico trasversale.

La valutazione adotta un approccio formativo continuo e sommativo, strutturato attraverso la costruzione progressiva di un portfolio riflessivo che raccoglie tutti gli *output* prodotti. Questo approccio privilegia la dimensione processuale e trasformativa dell'apprendimento rispetto alla performance puntuale, in coerenza con i principi dell'apprendimento trasformativo e con la logica della co-valutazione propria delle comunità di pratica⁴³. In questo modo, il laboratorio narrativo ha un assetto modulare che, mantenendo intatto il proprio nucleo teorico-metodologico, può essere declinato in funzione delle diverse discipline d'insegnamento, rispondendo all'esigenza di coniugare la trasversalità delle

⁴² I Descrittori di Dublino costituiscono il framework europeo di riferimento per la definizione degli obiettivi formativi nei cicli universitari, articolati secondo le cinque dimensioni di conoscenza, abilità, autonomia di giudizio, abilità comunicative e capacità di apprendimento permanente. European Ministers of Education, *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, cit.

⁴³ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

competenze pedagogiche con la verticalità dei saperi specialistici che caratterizza la formazione dei docenti della scuola secondaria⁴⁴.

Si presenta di seguito una struttura sintetica e sinottica dei contenuti.

MODULO	UNITÀ DIDATTICA	CONTENUTI	ATTIVITÀ	ORE	OUTPUT
1. FONDAMENTI TEORICI	1.1 Epistemologia del pensiero narrativo	Bruner: pensiero paradigmatico vs. narrativo Fisher: <i>narrative rationality</i> Ricœur: identità narrativa e <i>mise en intrigue</i>	Lettura critica guidata Discussione seminariale	4h	Sintesi concettuale individuale
	1.2 Riflessività professionale	Schön: <i>reflection-on-action</i> Mezirow: apprendimento trasformativo Giroux: intellettuale trasformativo	Analisi di <i>critical incidents</i> Discussione di casi	4h	Griglia di analisi riflessiva
	1.3 Simulazione finzionale e neuroscienze	Walton/Caillois: <i>mimesis</i> e "come se" Schaeffer: esperienza estetica Damasio/Immordino-Yang: <i>embodiment</i>	Visione video di microteaching Analisi commentata	4h	Scheda di osservazione guidata
2. PRATICHE LABORATORIALI	2.1 Autobiografia formativa	Costruzione del Sé docente Identificazione di <i>turning points</i> <i>Mise en intrigue</i> biografica	Scrittura guidata <i>Peer feedback</i> in piccoli gruppi Riscrittura riflessiva	6h	Narrazione autobiografica (1.500-2.000 parole) Mappa concettuale
	2.2 Simulazione I: Role-playing	Scenari critici: conflitto, inclusione, errore epistemico <i>Debriefing</i> riflessivo	Role-playing in triadi Video-registrazione Discussione collettiva	6h	Video + griglia di auto-osservazione Diario riflessivo
	2.3 Simulazione II: Microteaching narrativo	Progettazione didattica narrativa disciplinare <i>Peer evaluation</i> Meta-riflessione	Progettazione unità Microteaching simulato (10 min/studente) Feedback strutturato	6h	Syllabus micro-unità didattica Rubrica di co-valutazione
TOTALE				30h	Portfolio riflessivo finale

⁴⁴ M.L. Zagalaz-Sánchez et al., *The Teacher Training Master's Degree in Spain*, vol. VII, cit., pp. 651-661; J.M. Romero-Rodriguez et al., *La formación del profesorado en España*, vol. XXIII, cit., pp. 19-38.

Conclusioni

Se la cura di sé costituisce la radice ontologica di ogni autentica cura dell'altro, allora recuperare la narrazione come tecnologia riflessiva d'elezione durante la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria può essere una possibilità per recuperare spazio privilegiato in cui abitare consapevolmente questa circolarità, e trasformarla in competenza professionale incarnata.

Nonostante siano in crescita gli studi a riguardo, restano naturalmente aperti molteplici orizzonti di validazione empirica, necessaria per verificare nel tempo se e come la narrazione riesca effettivamente a coltivare quell'*habitus* riflessivo permanente che trasforma l'insegnante in intellettuale capace di leggere criticamente il mondo⁴⁵. Si tratta di costruire comunità di ricerca-azione che coinvolgano formatori universitari, tutor e docenti in servizio, di condurre studi longitudinali che monitorino gli effetti sulla costruzione dell'identità professionale e sulle pratiche didattiche reali nei primi anni di servizio. È questa, dopotutto, una prospettiva aperta che si offre come invito al dialogo e alla sperimentazione condivisa, nella convinzione che la formazione, per rispondere davvero alle sfide del presente, debba avere il coraggio di ripensare sé stessa tornando all'*epimeleia heautou*: in un contesto quotidiano incerto, privo di garanzie, e ipertecnologizzato che rende la cultura obsoleta a uno sguardo superficiale, solo chi coltiva incessantemente la propria interiorità attraverso una rinegoziazione costante della cultura stessa può offrire agli altri quella testimonianza credibile della potenza formativa della conoscenza che costituisce, in ultima istanza, il cuore pulsante dell'atto educativo.

GRETA MARTINI
University of Florence

⁴⁵ M.L. Zagalaz-Sánchez, J. Cachón-Zagalaz, M.L. Lara-Sánchez, *The Teacher Training Master's Degree in Spain*, vol. VII, cit., pp. 651-661.