

## *Le biografie insegnanti per una sensibilità relazionale in classe*

Micaela Castiglioni

**Abstract** – *At the same time, this article aims to advance and – we could say – to legitimize an educational approach addressed to teachers, especially in service, enabling them to retrace critically and subjectively, if not strictly autobiographically, educational and didactic personal history that daily engaged them in the school of the complexity, and in a search of meaning for both teachers and students. The article also contains few examples regarding “what” and “how” about a practice of professional writing by the teacher, as a possible tool of self-education and professional self-care.*

**Abstract** – *Il contributo qui inserito si propone di avanzare e al tempo stesso, potremmo dire, legittimare un approccio formativo rivolto ai docenti, soprattutto quelli in servizio, che permetta loro di ripercorrere in modo critico e personale, se non propriamente autobiografico, la vicenda educativa e didattica che li vede impegnati ogni giorno nella scuola della complessità e della ricerca di senso sia per i docenti che per gli studenti. L'articolo contiene inoltre uno spaccato esemplificativo inerente il “che cosa” e il “come” di una pratica di scrittura professionale da parte dell'insegnante come possibile strumento di autoformazione e di cura del sé professionale.*

**Micaela Castiglioni** (Milano, 1965) è Ricercatrice e docente di *Pedagogia Generale II* e di *Educazione Permanente e degli adulti* all'Università degli Studi di Milano Bicocca. È membro del Comitato Scientifico della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, dove è responsabile del percorso avanzato *Morphosis* (Formazione autobiografica con adulti). Collabora, come docente e formatrice, con l'Istituto Transculturale per la Salute-Fondazione Cecchini Pace. Svolge attività di formazione rivolta a educatori di vari servizi territoriali, a operatori medico-sanitari e insegnanti presso diversi enti pubblici e privati. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Scrivere di sé, della propria pratica di cura e vicenda professionale: le “sei pagine” di un gruppo di operatori*, in L. Grosso, S. Galanti (a cura di), *I colori della depressione. Medicina narrativa e declinazioni della sofferenza* (Milano, 2008); *Fenomenologia e scrittura di sé* (Milano, 2008); *I “Nuovi adulti”* (a cura di), “Adultità”, 28, 2008); (con D. Demetrio) *Jean-Paul Sartre: l'esilio impossibile e Scrittura come corpo e cibo*, in D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali* (Milano, 2008).

*“Quelli che io sono un professore serio, i miei voti vanno dal due al cinque... Quelli che abbiamo studiato tanto, e guarda come ci ritroviamo... Quelli che tanto puoi insegnargli quello che ti pare, questi quando escono da qui che ti credi che gli resta?... Quelli che basta, basta fare gli psicologi, qui chi non fa, non merita... Quelli che io non ero così... Quelli che guardano quelli che, e pensano: questi, beati loro, questi non hanno ancora capito”*  
(S. Onofri, *Registro di classe*)

## 1. Le tre anime della formazione

Sappiamo come la scuola rappresenti soprattutto negli ultimi decenni una realtà complessa inserita in un altrettanto scenario istituzionale, sociale e culturale, come quello contemporaneo, sempre più complesso, per cui uno sguardo su di essa e sulla questione della formazione rivolta agli insegnanti in servizio, o ai futuri docenti – motivo che affronteremo in questo contributo, secondo l'adozione di una specifica prospettiva – non può che essere problematicamente aperto a paradigmi sulla formazione e a metodologie e procedure sensibili a opzioni, in un certo senso, “alternative” e complesse, rispetto a pratiche più consolidate e diffuse, ad orientamento anche più standardizzato, lineare e tecnicistico che, non vogliamo assolutamente negare, ma che pensiamo possano essere efficacemente coniugate alle prime, a loro volta, necessariamente sottoposte a criticità, sempre situazionata, proprio in modo coerente alla loro stessa matrice che, anticipiamo essere, di tipo narrativo-(auto)biografica-(auto)riflessiva.

Scriva Tullio De Mauro nell'*Introduzione* allo stimolante libro di Martha Nussbaum (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*: “Chi si occupa o ha la pretesa di occuparsi di scuola deve o dovrebbe sapere che la scuola è un insieme stratificato e complesso, eterogeneo al suo interno (insegnanti, studenti, amministrazioni ripartiti nei diversi ordini e tipi di scuola, programmi espliciti per disparate materie e curricoli educativi impliciti), connesso da legami diversi con differenti società, culture, saperi nazionali, dipendente da orientamenti dei decisori politici, ma anche da richieste e sollecitazioni implicite o esplicite, spesso contraddittorie, provenienti dall'ambiente in cui le scuole operano” (2010, p. 7).

Potremmo dire che il *progetto scuola* e il *progetto formazione a scuola* vada di pari passo con il più ampio e profondo *progetto sociale, culturale*, se non propriamente *antropologico* che, una società, a più livelli, e in una precisa fase storica, decide di darsi e nel quale sceglie di riconoscersi, tra reciproci condizionamenti. Di qui, il richiamo anche all'educazione degli adulti necessariamente chiamata in causa nella sua declinazione strategica e decisionale, oltre che nella progettualità formativa che ad essa appartiene, nel nostro caso, inerente gli insegnanti della scuola di primo e secondo grado.

Se ripercorriamo infatti la riflessione di Quaglino (2005, p. 179) relativamente al dibattito sulla formazione, l'autore ci propone sostanzialmente uno scenario composto da tre orientamenti:

– quello, che egli definisce *formazione per le competenze*<sup>1</sup> o formazione per l'organizzazione, le cui parole chiave sono “contenuti” e “capacità” per “profili professionali”, e per il loro arricchimento e miglioramento prestazionale, a tutti i livelli, entro un periodo di “tempo breve” e con attenzioni perlopiù “istruttive”;

– quello, che chiama *formazione per il cambiamento* o formazione in organizzazione, preoccupato di potenziare e sviluppare la “cultura organizzativa” e di “appartenenza”, centrato ancora sui “contenuti”, ma anche, in grado di farsi carico della “dimensione processuale” della formazione e dei “processi organizzativi”, in un arco temporale di “media durata”, il cui esito è la “crescita sia dell'individuo sia dell'organizzazione”;

– da ultimo, ma non per importanza, quello che ha a che fare con la *formazione per lo sviluppo personale*, detta anche formazione *oltre* l'organizzazione, perché interessata all'individuo e agli individui che operano nell'organizzazione, e attenta a farsi carico dello stretto nesso tra “vita-educazione-formazione”, anche e proprio, nelle organizzazioni, di qualunque tipo esse siano, profit o non-profit, pubbliche o private. Una formazione, questa, che non può che essere di “lungo periodo”, “centrata sul processo”, ovviamente, non dimenticando il “contenuto”, o la *res*, come la definiva Demetrio, un po' di anni or sono, in *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione* (1992). E riprendendo, a questo punto, la sua prospettiva, ci sembra importante aggiungere la considerazione che segue, per le implicazioni che essa contiene per la stessa educazione degli adulti (eda), nel suo orientamento delle scelte e delle strategie formative “professionalizzanti”, solo apparentemente “neutre” (Tramma, 2008). Ci riferiamo, in particolare, alla formazione dei docenti in servizio; anche se, naturalmente, tutto ciò chiama in causa la dimensione progettuale, ancora più ampia, delle decisioni attuate, in tale ambito, dal ministero per l'educazione e la ricerca universitaria. Rimaniamo almeno, in questa sede, a livello “micro”, per cui: “L'educazione in età adulta ci rinvia ai motivi propri dell'idea di formazione umana... dove l'intreccio tra quanto si apprende vivendo, nelle sue innumerevoli implicazioni, e quanto si apprende in luoghi circoscritti a ciò deputati, istituzionali, speciali, è indistricabile” (Demetrio, 1995, p. 47).

## **2. In formazione: dal “rifugio” alla “ricerca”/dal “ruolo” all’“identità” docente**

Ora, la predominanza dei primi due paradigmi riscontrabile senza dubbio nelle organizzazioni di tipo aziendale -alle quali riconduciamo perfino, og-

<sup>1</sup> Il corsivo è nostro, anche di seguito.

gigiorno, per le loro caratteristiche di efficienza produttiva ed economica, anche gli ambiti della cura, medico-sanitaria- non ci sembra risparmiare il contesto-scuola e la progettualità formativa rivolta agli insegnanti, che più che tale, sembra assumere la forma della proposta di un aggiornamento “istruttivo”, se non a volte, “addestrativo”. Laddove, a nostro parere - e in continuità con la prospettiva di più autori, tra i quali Blandino e Granieri - ci sembra, invece, indispensabile coniugare un tipo di *formazione strettamente tecnico-professionale*, con una tipologia altrettanto importante che metta in gioco la *dimensione personale* (2002, p. 32), l'*identità* e la *storia formativo/apprenditiva* del docente stesso, oltre che il suo *ruolo*, secondo un ravvicinato, complesso e sottilmente profondo connubio, ci ricordano gli autori appena citati -che sembra tuttavia sfuggire a chi si occupa di formazione-docente- tra *specificità del ruolo professionale-didattico* e *ampiezza qualitativa della funzione professionale-educativo-formativa* (*ibidem*, pp. 43-57).

Se, a una prima considerazione, gli insegnanti, in ingresso e/o in servizio, che incontriamo nel setting formativo, ci appaiono interessati e preoccupati di ricevere dalla formazione in atto, e dunque dal formatore, quella che semplicisticamente e, in modo riduttivo, definiamo “ricetta”, rappresentata come una sorta di bacchetta magica capace di risolvere, se non perfino eliminare i problemi, gli incidenti critici, le fatiche, le sfide, ecc., connesse alla loro quotidiana pratica didattica ed educativa, nonché alla delicatezza di un lavoro centrato sulla relazione con pre-adolescenti e adolescenti che contemporaneamente cercano e rifuggono dalla relazione con l'adulto-insegnante; ad una seconda lettura, più attenta, ci accorgiamo che il bisogno e il desiderio di formazione dei docenti è senza dubbio meno ingenuo, più profondo e articolato.

Probabilmente esso è reso meno oggetto di consapevolezza palesata ed esplicitata prima di tutto a se stessi, anche perché, gli spazi e i tempi della formazione deputati a questo percorso-processo non costituiscono un'esperienza diffusa e consolidata, resa, come dire, permanente, dalle opzioni e strategie attivate dalla stessa educazione degli adulti.

La *formazione adulta per gli insegnanti*, o meglio sarebbe dire, *con gli insegnanti*, rischia di replicare al proprio interno quanto accade in classe con gli studenti, qualora essa, non si connota, prima di tutto, come luogo significativo (e tras-formativo) di reale e processuale individuazione e costruzione dell'altrettanto reale domanda di formazione e di crescita, più o meno, esplicita ed esplicitata, di cui gli insegnanti sono portatori.

### 3. Da quale domanda di formazione incominciamo?

Personalmente ho sperimentato proprio recentemente tale situazione durante la docenza svolta all'interno del TFA (Tirocinio Formativo Attivo)<sup>2</sup> presso l'università dove insegno. Il gruppo di docenti di matematica e fisica, composto di trenta partecipanti, tra donne e uomini, perlopiù giovani anagraficamente, con alle spalle quattro o cinque anni d'insegnamento nella scuola di primo e secondo grado, hanno potuto rendersi conto, in modo anche inaspettato e stupito, dentro una proposta che ho avanzato loro di avvicinamento alla pratica della scrittura dell'esperienza didattica, formativa e professionale, di come il loro bisogno/desiderio di formazione non fosse soltanto e primariamente riconducibile al binomio domanda-risposta "dimmi come si fa ad insegnare in modo efficace la matematica e la fisica agli studenti" – secondo una postura nella formazione che, Cristhine Josso definirebbe dell'"attesa", a rischio di slittamento nella posizione del "rifugio-passivo (2004, p. 179) – ma fosse qualcosa, che li riportava a una dimensione ben più complessa, complicata e stratificata che ci ha sollecitati -io con loro- non tanto, a trovare possibili risposte – semmai, ce ne fossero state, tra l'altro, non occupandomi io della didattica della disciplina, ma del modulo inerente le competenze trasversali della costruzione del contesto, e delle modalità comunicative e relazionali – quanto, a sollevare una seconda domanda sul "perché della prima"<sup>3</sup>: domanda troppo immediata e, per certi versi, scontata e banale, una sorta anche di pseudo-domanda, o domanda retorica, alla quale pertanto né loro, né tantomeno io, potevamo attribuire davvero una valenza euristica e un portato formativo.

È stato questo passaggio da una domanda all'altra, a metterli necessariamente in gioco di persona, rendendo inevitabile lo slittamento senza dubbio professionalmente accretivo dalla postura del "rifugio"-in-formazione a

<sup>2</sup> Nell'anno accademico in corso (presso l'Università di Milano-Bicocca Facoltà di Scienze della Formazione-Modulo *Contesto e competenze comunicativo-relazionali*).

<sup>3</sup> Ci sembra interessante per la somiglianza dell'atteggiamento conoscitivo e di impostazione metodologica, riferirci a una nota che Blandino, Granieri, inseriscono nel loro testo: "L'atteggiamento interrogativo che fa procedere la riflessione è ben illustrato da quella storiella ebraica..., nella quale si racconta di un "gentile" che chiede a un ebreo: "Ma perché voi ebrei rispondete sempre a una domanda con un'altra domanda?" "E l'ebreo risponde: "E perché non dovremmo fare così?" Non a caso Freud era ebreo e qualcuno ha detto che, proprio per questi motivi, la psicoanalisi è una scienza ebraica (Musatti, 1994). Una dichiarazione di Radu Mihaileanu, il regista ebreo-russo autore del primo film ironico sulla persecuzione degli ebrei da parte dei nazisti, *Train de vie*, in un'intervista a Maria Pia Fusco, apparsa su *la Repubblica* nel marzo 1999 ("La commedia e l'olocausto" sintetizza bene questo punto di vista: "Per noi della cultura ebraica una domanda è già una piccola risposta" (2002, p.18).

quella della “ricerca” (più consona, al loro essere, per di più, docenti di matematica e fisica), secondo il potenziamento di una “sensibilità cognitiva” orientata al potenziamento della “riflessione interrogativa” e “autointerrogativa” (Blandino, Granieri, 2002, pp. 18-19). A questo punto, la domanda di formazione si è spostata, o meglio, è stata più finemente e problematicamente rimodulata nei termini, potremmo dire, di: “accompagnaci ad essere più consapevoli di come l’insegnamento della matematica e della fisica, al pari delle altre discipline, implichi non solo la “capacità di trasmettere”, quanto la “disponibilità a ricevere e a dare spazio all’interlocutore” , per dirla con Blandino, Granieri (*ibidem*, p. 27), dove necessariamente, e per fortuna, doveva esserci spazio per la “posizione esistenziale” e “formativa” che, Josso definisce dell’“intenzionalità”, e che si traduce anche nel: “lasciatemi sbrogliare da me” (2004, p. 179).

### 3. Formare alla “professionalità relazionale”

Di qui, il passo è stato breve per rendersi sempre più conto di come, anche, e soprattutto, la didattica della matematica e della fisica vada contestualmente e relazionalmente situazionata. Ogni agire didattico come agire relazionale, ritornando al un punto di vista più globale della nostra riflessione – che “entra ed esce” dall’esperienza del TFA, sopra accennata – richiede a nostro parere, d’accordo con Blandino, Granieri, una pratica formativa che renda possibile agli insegnanti di crescere in “professionalità relazionale”, ossia, in: “...capacità di sentire, di essere presenti nella relazione, di saper entrare in contatto con l’interlocutore, comprenderne le richieste, i bisogni e il punto di vista”. (2002, p. 27). Atteggiamenti, che richiedono di conseguenza: “...il saper mantenere viva la curiosità di fronte all’oggetto con il quale entriamo in relazione e avere pazienza, saper aspettare e tollerare l’incertezza di non sapere (*ivi*). Per cui, se è dato per scontato che l’insegnante trasmetta saperi e contenuti, non è altrettanto scontato, il *come* li trasmetta, tenendo conto di come gli studenti, tra l’altro, inevitabilmente differenti dall’insegnante per età, appartenenza generazionale, esperienza, ecc., non siano affatto scontati. All’insegnante, scrivono Blandino, Granieri, si chiede di sviluppare: “...una capacità ricettiva, di accoglimento e di contenimento..., che possiamo intendere come “...disponibilità a ricevere e a dare spazio all’interlocutore” (*ivi*), mantenendo, ovviamente, la propria funzione d’insegnante che gli studenti, in fondo, in particolare nell’età adolescenziale, ci chiedono seppure tra ambivalenze e contraddizioni.

A riproporsi è la questione del “rapporto con il sapere”, come lo definisce Alberto Munari (1993), dell’attenzione alle “biografie formative” e “apprenditive” degli studenti (Demetrio, 1995; Castiglioni, 2011; Formenti,

Gamelli, 1998), quelle che, Riccardo Massa definisce le complesse e problematiche “fenomenologie esistenziali ed educative”, più o meno visibili, che abitano la classe, ogni giorno (1997).

#### **4. Le storie professionali, educative e didattiche degli insegnanti “in formazione”**

Ritornando sinteticamente all’esperienza del TFA, mettere al centro della proposta e dell’esperienza di formazione le storie professionali dei docenti e la loro pratica educativa e didattica, secondo un iter di ricerca-formazione e uno sguardo operativo-procedurale che veramente si faccia carico di loro come primi esperti della loro classe, dei saperi e punti di vista già elaborati rispetto a più dimensioni che danno forma alla vicenda apprenditiva, delle competenze e risorse già maturate e attivate, di quanto accade o si progetta in classe, ogni mattina, dello sfondo emotivo che si crea, facilitante, o viceversa, ostacolante la relazione educativa e l’esperienza d’insegnamento-apprendimento, ecc., ha significato per chi scrive -insieme alle colleghe Laura Formenti ed Elisabetta Biffi, che hanno condotto la formazione con gli altri due gruppi d’insegnanti- mettere a fuoco, durante alcuni incontri di progettazione condivisa, una *chek-list* di “domande di ricerca” da condividere con il gruppo, a seconda anche degli interessi manifestati e delle esigenze o criticità emerse, per iniziare a far luce almeno su alcune porzioni della complessa e sfaccetta fenomenologia educativa e didattica che li riguarda, come docenti. Di seguito riportiamo, a titolo esemplificativo, le nostre “domande di ricerca”:

- *come insegnare a “chi non vuole imparare”;*
- *come nasce la mia passione per la matematica/per la fisica;*
- *che insegnante sono..., come sono diventato l’insegnante che sono/potrei essere;*
- *qual è la mia teoria dell’apprendimento (in generale e nella mia disciplina);*
- *quali sono, in base alla mia esperienza e pratica didattica, le azioni dell’insegnare e dell’imparare;*
- *quali emozioni suscita la disciplina che insegno;*
- *quali sono i pregiudizi sulla mia disciplina;*
- *chi è dal mio punto di vista, un “bravo studente”;*
- *quanto e come il contesto influenza il processo di apprendimento/insegnamento;*
- *che cosa vorrei che restasse agli studenti oltre i contenuti disciplinari;*
- *un insegnante educa..., quali sono gli indizi....;*
- *quali sono i miei modelli..., da dove vengono....;*

- quali aspetti della matematica/della fisica e del modo di insegnarla possono concorrere a sviluppare il pensiero;

- ...

## 5. La scuola e la formazione di oggi, una questione di senso

Anche per la formazione-insegnanti al pari della formazione-studenti, l'apprendimento *di* qualcosa richiederebbe di procedere di pari passo con l'apprendimento *da* qualcosa (*ibidem*, p. 37). “Un qualcosa” di estremamente complesso e stratificato costituito dall'esperienza di cui si è portatori, dalla personale vicenda di vita, di formazione, di apprendimento, ecc., dalla propria storia professionale e dalla fase in cui ci si trova, dalla propria pratica educativa e didattica costruita e collaudata nel tempo, o anche, abbozzata nelle sue criticità, dalle domande, dalle incertezze e dai dubbi che emergono, di volta in volta, in classe, di situazione in situazione, dalle emozioni, ansie, timori ecc., che non possono non riguardare l'esperienza dell'“insegnare qualcosa a qualcuno”.

Questione quest'ultima non di poco conto perché, a nostro parere, introduce la dimensione del “senso dell'insegnare e dell'imparare”, oggi, nella nostra contemporaneità. Come per altre, e nostre numerose esperienze di vita -pensiamo soltanto alla flessibilità-precarietà delle nostre *biografie*, a rischio, direbbe Beck (2008, p. 62), non solo professionali – le donne e gli uomini adulti, di oggi, così come le giovani adulte e i giovani adulti, dentro e fuori la scuola, ci sembrano costantemente e non facilmente alle prese con la “questione del senso”. Sempre ragionando con le colleghe Formenti e Biffi, nella progettazione del TFA, all'interno dell'università, ci si chiedeva se la mancanza di motivazione degli studenti, il loro scarso impegno, la loro noia, ecc., non possa essere letta come mancanza, fragilità di senso, di una possibilità di senso, che “penso” e “sento” sostenibile e praticabile per me, preadolescente o adolescente, di oggi, che ogni giorno mi ritrovo a passare buona parte del mio tempo in un'aula, dove si succedono, di ora in ora, versi di Dante, parentesi tonde e quadre, date di eventi storici, ecc., che dovrò immagazzinare per essere valutato in modo, almeno, sufficiente. Forse, allora, il non sapersi sacrificare, il volere tutto e subito, li possiamo anche leggere come “la fatica di stare dentro la fatica”, connessa fisiologicamente all'imparare (Blandino, Granieri, 2002), ma ancora, più accentuata, se quest'azione è debolmente connotata da senso individuale e soggettivo, potremmo dire, autobiografico. E noi, adulti, sappiamo molto bene come la mancanza di senso sia una condizione che generi malessere, se non vero e proprio disagio o anche sofferenza nella nostra vita. Un disagio, anche quello degli adolescenti a scuola, da “mancanza di senso”, più profondo e sottile,

e non solo e tanto, un disagio più scontato e superficiale da “scarso impegno” e “non voglia di studiare”, senza per questo volersi schierare *tout-court* dalla parte degli allievi.

## **6. Formarsi ed educare attraverso le storie di vita significa “pensare”**

Ancora una volta, la formazione rivolta agli insegnanti è chiamata in causa poiché essa troppo spesso prende le distanze dall’essere semplicemente e, al tempo stesso, faticosamente e creativamente un “luogo di pensiero”<sup>4</sup>: un luogo dove ci si dà del tempo, ci si ferma, si ferma l’azione e la si “pensa”, “sentendola”, anche; pensando, inoltre, se stessi e gli allievi, in relazione ad essa, e pensando a sé come adulti e docenti, a sua volta, adolescenti e studenti. Ripercorriamo, allora, alcune brevi righe del diario di vita e professionale di un docente di un liceo di Roma, che risalgono a circa tredici anni fa. Chi si esprime nella direzione, che facciamo nostra in questo contributo, è quindi un insegnante che, usando un’espressione colloquiale, ha “le mani in pasta”, e non un esperto di, più o meno raffinate, teorie pedagogiche o psicologiche che ci possono sembrare, a volte, e per certi aspetti, anche “retorica pedagogica”, come metteva in guardia Riccardo Massa, nel suo famoso testo *Educare o istruire*, sempre di attuale importanza: “Non ci si ferma mai a pensare *come* il ragazzo entra in contatto con la realtà, come rielabora le esperienze dentro di sé e le porta a modificare il proprio modo di pensare, di respirare, di muoversi, di parlare. E piuttosto si preferisce valutare *quanto* il ragazzo ha appreso, quanto si avvicina col suo sapere attuale al sapere medio di un cittadino medio, quanto aderisce ai modelli di comportamento considerati accettabili dalla comunità. E quanto più ci si avvicina, tanto più lo si valuta intelligente” (Onofri, 2000, p.47)

Se, “apprendere dalle conoscenze, dai contenuti e dalle informazioni... significa elaborare un’esperienza attraverso il filtro della propria storia e della propria mente...”, che possiamo anche intendere come “elaborazione interiore” - ci ricordano Blandino, Granieri, nel testo già citato (2002, p.32), sulla scia di Meltzer, Harris e Bion – e se, anche, l’insegnare passa attraverso queste stesse dimensioni, ci viene da aggiungere – l’importanza di una proposta di formazione narrativamente, autoriflessivamente e autobiograficamente orientata, rivolta agli insegnanti che faccia leva pertanto sulla pratica di narrazione e di scrittura della propria esperienza professionale, formativa, didattica e relazionale con gli studenti, ci sembra sempre più centrale e irrinunciabile. D’altronde, il termine “*relazione*” che sappiamo essere lo strumento educativo/formativo e didattico fondamentale per l’insegnante, ha

<sup>4</sup> In ciò, riprendendo il punto di vista di Blandino, Granieri (2002).

le sue radici etimologiche dalla parola latina “*relatio-onis*”, che deriva sempre dal verbo latino “*referre*”, che significa: “riportare indietro, volgere” e, in senso più ampio, ricondurre, riportare “a sé”, anche nel senso di rispondere, apportare, recare. Implica dunque un movimento di andata e ritorno: mettersi in relazione vuol dire portare l’altro a sé e poi anche rimandare all’altro” (*ibidem*, p. 27). Con Sergio Tramma, potremmo anche dire, che “*mettersi nei panni dell’altro*”, nel nostro caso lo studente, implica “*mettersi, prima di tutto, nei propri panni*”, d’insegnante, oggi adulto, che è stato adolescente-studente (2008, p. 35), facendo sempre oggetto di “dubbio” le scelte relazionali, educative e didattiche che possono derivare da quest’utilissimo esercizio di dis-locazione e di de-centramento (*ivi*), che richiede al docente di essere anche un buon osservatore di se stesso, oltre che di se stesso, con l’altro.

E se, come si è già accennato, l’esperienza d’insegnamento-apprendimento passa inevitabilmente attraverso il mondo delle emozioni e dei vissuti interiori che si generano quando impariamo qualcosa – che nella vicenda scolastica si situa nella relazione con l’insegnante e con il gruppo di pari- a maggior ragione il docente ha bisogno di poter sperimentare personalmente nella formazione che è possibile “apprendere dalle emozioni” messe in gioco, più o meno consapevolmente, le proprie e quelle dei ragazzi, o meglio, di ogni singolo ragazzo. E qui, incontriamo di nuovo la proposta formativa di tipo narrativo-autobiografico che chiede e sollecita un “avanti e indietro” nelle emozioni, la costruzione, per così dire, di una cerniera che metta in relazione le emozioni di chi insegna e quelle di chi apprende: emozioni attuali ma anche stratificatesi nel tempo, e che possono lavorare dentro silenziosamente, e proprio per questo in modo performativo, non sempre generativo.

Ci preme ricordare, a questo punto, quanto scrive Marianella Sclavi: “Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico” (2003, p. 63)<sup>5</sup>. E sempre in continuità con l’antropologa, e introducendo solo una piccola aggiunta espositiva: “Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo (sentendo), devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere (sentire) le cose e gli eventi dalla sua prospettiva” (*ivi*)<sup>6</sup>.

Anche l’insegnante necessita di questa dislocazione e di tale decentramento del punto di vista emotivo. Abbiamo a che fare con due tra le “regole del buon ascolto”, o anche autoascolto, ci viene da dire- che Sclavi individua, e che a parer nostro, sarebbe utile che costituissero la cornice di sfondo

<sup>5</sup> Regola n. 4 (il corsivo è nostro).

<sup>6</sup> Regola n. 3 (cfr. la nota sopra).

della pratica didattica in classe e, pertanto, dell'esperienza formativa degli insegnanti.

Leggiamo insieme le altre “regole” evidenziate dall'antropologa, poiché possiamo intendere sostanzialmente lo “sguardo narrativo-autobiografico” “alla didattica”, e questa stessa “via alla formazione”, pensata per gli insegnanti, come “pratica” dell'“ascolto” e della “relazione”, per cui, ci ritroviamo pienamente laddove Sclavi scrive:

- *Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte effimera della ricerca.*

- *Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.*

- *Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.*

- *Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.*

- *Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé (ivi).<sup>7</sup>*

Muoversi lungo questa direzione formativa, narrativamente orientata, volta a preparare un docente narrativo (Castiglioni, 2011) significa riappropriarsi del significato più profondo e autentico del “fare scuola”, che “dal latino *schola*”, e “dal greco *skholé*”, come ci ricordano Blandini, Granieri, “...vuol dire fermata, pausa, riposo, ozio, tempo libero, mancanza di lavoro; anche studio, conversazione e lettura, e comunque occupazione nelle ore libere dagli affari...”. Per cui, la scuola può “insegnare”, da “*in-signum*”, “lasciare un segno”, in chi apprende, se è “luogo” prima di tutto di “pensiero” (ivi).

Ma vediamo, più da vicino, che cosa permette un dispositivo narrativo-autobiografico nella formazione degli insegnanti:

- il portare e il ri-trovare se stesso, come adulto-insegnante, e la propria classe;

- il sentirsi riconosciuto e valorizzato come insegnante competente con un'esperienza didattica maturata in un tempo, più o meno lungo, da sottoporre a un pensiero problematizzante, con il quale potersi sentire globalmente e autenticamente in sintonia;

<sup>7</sup> Il corsivo è nostro.

- l'essere legittimato come soggetto che si sperimenta autore di un sapere su di sé, come professionista dell'educazione, sui propri studenti, sulla propria pratica didattica e sulla relazione educativa e d'insegnamento-apprendimento sviluppata con gli studenti;

- il poter riconoscere con sempre maggiore consapevolezza il portato delle emozioni proprie e degli allievi, che possono essere facilitanti o viceversa ostacolanti la relazione educativa e didattica;

- l'essere più attento al "rapporto con il sapere"<sup>8</sup>: dimensione che coinvolge lui stesso, in prima persona, gli studenti, e lui, come docente in relazione a chi apprende;

- il ripercorrere la propria storia d'insegnante e d'insegnamento nei suoi momenti evolutivi o involutivi, per produrne apprendimenti da mantenere, modificare, abbandonare, sostituire;

- il chiedersi che cosa stia mettendo in gioco, o meno, di sé come insegnante, a sua volta, con una personale storia di crescita, di formazione, di apprendimento e di crescita, in ciò attento anche al modo tramite il quale porta in aula e nella relazione educativa tale soggettività.

A questo punto, ci piace affidare le conclusioni di questo contributo al metalogo che Andrea Veglio<sup>9</sup>, insegnante di matematica e di fisica, che ha frequentato il TFA – precedentemente accennato – ha scritto come esemplificazione dell'utilizzo della pratica narrativo-autobiografica nella formazione, e come possibile strumento di autosservazione e di autoriflessione sulla personale esperienza didattica:

#### *GIOVINEZZA E VECCHIAIA*

STUDENTESSA: Prof, lei è vecchio.

PROFESSORE: Ho trentadue anni...

S: E io la metà. Quindi lei è vecchio.

P: Scusa, ma tuo fratello, il più piccolo, quanti ne ha?

S: Otto.

P: Vedi, anche tuo fratello ha metà dei tuoi anni, eppure tu non sei vecchia. O forse sì. Dipende dal punto di vista.

<sup>8</sup> In continuità con A. Munari, *Op. cit.*

<sup>9</sup> Ringrazio Andrea Veglio che mi ha permesso di pubblicare il suo testo. Come lo stesso autore afferma, in altra sede, il testo fa riferimento a più autori: quali, G. Bateson; J. Bruner; G. Blandino, B. Granieri; L. Formenti, I. Gamelli; S. Cantù; M. Castiglioni, R. Massa; A. Munari; M. Sclavi ecc., per citarne soltanto alcuni, che qui non vengono richiamati per non appesantire l'andamento narrativo del metalogo. L'autore fa riferimento anche ad alcune esercitazioni sperimentate durante il TFA (per esempio, il Tangram, messo a punto da P. Denise, e proposto in classe da E. Serrelli).

S: No, Prof, vede, lei non è vecchio perché è vecchio, ma è vecchio perché pensa da vecchio.

P: Mi potrei offendere. Perché penserei da vecchio, secondo te?

S: Perché è troppo legato a quello che ha studiato.

P: In che senso?

S: Si ricorda tutti quei discorsi sul paranormale?

P: Certo che mi ricordo! Avevi visto un documentario sul paranormale, e ti eri convinta che fossero fenomeni veri.

S: Infatti, ma lei me li ha smontati tutti.

P: Ovvio, si trattava di false credenze.

S: False credenze secondo le sue, di credenze.

P: Abbiamo parlato più volte del metodo scientifico, del metodo sperimentale secondo Galileo, del falsificazionismo secondo Popper. Mi pareva di essere riuscito a trasmettervi l'idea di verità in ambito scientifico, o sbaglio?

S: Boh, sì, penso di sì, ma questo non toglie che lei pensi da vecchio, anche perché, vede, si trincerava sempre dietro le teorie di persone che sono morte da tanto tempo.

P: Forse possiamo fare una seduta spiritica, e chiedere a Galileo e Popper che cosa ne pensano di quello che stai dicendo...

S: Con lei non si può mai essere seri.

P: Forse sei tu che ti prendi, e mi prendi, troppo sul serio.

S: Sì, Prof, io prendo tutto sul serio perché sono seria, e vedo documenti seri, come serio era anche quel video di YouTube che le ho postato su Facebook.

P: Quale?

S: Quello dell'esperimento di telecinesi...

P: Ah, quello! E io ti ho fatto vedere che non è un vero esperimento, e ti ho anche mostrato dove poteva esserci il trucco.

S: Sì, mi ha mostrato che poteva esserci il trucco, ma non mi ha dimostrato che il trucco c'era.

P: Come avrei potuto?

S: Vede com'è vecchio Prof, da una parte pretende il rigore matematico nelle dimostrazioni dei teoremi, dall'altra non sa dimostrarmi che quel video è falso. E io perché dovrei credere a lei e non al video? Io voglio essere libera Prof, libera di scegliere quello in cui credere e non credere, che cosa fare e che cosa non fare, voglio poter scegliere la mia vita. Voi, adulti, invece mi costringete a venire qua tutte le mattine, a studiare il pomeriggio e la sera, e questo per almeno altri tre anni. Voi mi state rubando gli anni migliori della mia vita! Lei, i miei genitori, e tutti gli altri, mi soffocate! Voi invece potete

fare quello che vi pare, non dovete rendere conto a nessuno, e nessuno vi dice nulla.

P: Posso raccontarti una storia sulla giovinezza e sulla vecchiaia?

S: Una storia sulla giovinezza e sulla vecchiaia?

P: Sì, una storia sulla giovinezza e sulla vecchiaia.

S: Prof, lei ci racconta sempre storie, sembra che per lei anche la matematica e la fisica siano storie da raccontare, ma quando la finirà di raccontarci storie?

P: Pensavo che le storie vi piacessero.

S: Sì, infatti, ci piacciono. Ci racconti questa storia sulla giovinezza e sulla vecchiaia, purché non sia *una chiusura*.

P: In che senso *una chiusura*?

S: Nel senso di una cosa che ti chiude...

P: ?

S: Una cosa noiosa.

P: Ah, ho capito.

S: *Bella, Prof.* Lo vede che è vecchio, che fa fatica a capire il nostro linguaggio...

P: A proposito di linguaggio, la storia sulla giovinezza e sulla vecchiaia che ti volevo raccontare mi è venuta in mente leggendo un libro di Bateson.

S: Sempre con questo Bateson!!! È un chiodo fisso! Lo vede, Prof, che è vecchio, ci ha detto di aver conosciuto questo autore durante il suo TFA e da allora non fa che parlarci di lui.

P: A parte il fatto che Bateson l'ho conosciuto a gennaio, e ora siamo solo a marzo, mi pare di avervene parlato abbastanza raramente, non più di quanto abbia fatto con...

S: Kuhn, Popper, Galileo, Newton, Feynman, Einstein... Lo vede, Prof, che è vecchio, sempre con queste storie, con questi discorsi sui modelli, sulle rivoluzioni scientifiche. Tutte teorie. Ma io ho letto da qualche parte che la teoria non vale un fico secco, che la pratica è la cosa più importante, e che l'errore, proprio l'errore, è alla base della conoscenza, perché chi sbaglia impara, eppure lei nei compiti in classe ci segna sempre gli errori e se ne facciamo tanti ci dà l'insufficienza. Le pare una cosa sensata?

P: Calma, calma. Innanzitutto penso che questa cosa tu l'abbia letta su quelle fotocopie che vi ho consegnato il mese scorso.

S: Quali?

P: Quelle sull'analisi dell'errore, dove c'era anche un pezzo preso da una dispensa del mio TFA. Ricordi?

S: No.

P: Va beh, non è grave. Comunque, il fatto che la teoria non serva a niente l'hai aggiunto tu, lì si sottolineava l'importanza della pratica e si spiegava

quanto l'errore sia fondamentale nella fase di apprendimento. È proprio per questo che io vi segno gli errori nei compiti in classe, o nelle interrogazioni, perché possiate correggerli e imparare.

S: Ma la teoria, allora a cosa serve?

P: Penso che la teoria non sia altro che la pratica altrui, cioè una lunga serie di errori che altri hanno commesso e corretto prima di noi. Studiare la teoria significa imparare dagli errori altrui. Anche se non basta, perché per imparare veramente bisogna commettere, e correggere, i propri errori. E questo si può solo fare con la pratica. Ma con la sola pratica, con le sole nostre forze, non riusciremmo mai ad andare tanto lontano.

S: Com'era quella frase di Newton sui giganti?

P: *Se ho visto più lontano, è perché stavo sulle spalle di giganti.*

S: Quindi studiare la teoria significa imparare dagli errori altrui, mentre fare pratica significa imparare dai propri errori. E quindi senza errori non si può fare niente.

P: Direi che è proprio così. Del resto la scienza, ne abbiamo parlato tante volte, non è altro che la correzione, per tentativi, degli errori precedenti.

S: Popper.

P: Più o meno. Vedo che hai studiato.

S: Lei ci costringe, se no ci maltratta.

P: In che senso?

S: Nel senso che ci dà dei votacci, e poi se non studiamo sembra che la sua stima nei nostri confronti diminuisca.

P: E questo è maltrattarvi? Ci sono teorie sul maltrattamento degli studenti che ora non sto a raccontarti...

S: Anche perché ce le ha già raccontate un sacco di volte, e ci ha fatto una testa così su quel saggio sugli allievi maltrattati in cui c'era scritto che, in pratica, si legge con la bocca, si scrive con il pene, e si fa di conto con il deretano.

P: No, questo non posso avervelo raccontato, però sicuramente mi ha colpito. Del resto, la metafora ha un ruolo centrale nell'essere umano, nei modi con cui si pensa e si esprime.

S: Sì, Prof, sono d'accordo che la metafora sia importante, infatti siamo circondati da metafore, che poi sono il cuore dell'arte e della letteratura. Però non è che la metafora sia fondamentale in tutto, perché ad esempio in matematica di metafore non ce ne sono.

P: Secondo me non è così. Anche la matematica è fatta di metafore. Quando un bambino conta, ad esempio, otto pastelli che ci sono su un tavolo, che cosa fa se non una metafora fra i pastelli e le proprie dita?

S: Non ci avevo mai pensato.

P: Neppure io, prima di scrivere questo metalogo. E magari non è neppure vero, sicuramente ci sono teorie meno ingenue sulla natura del contare e della matematica, ma a me piace pensarla così.

S: Nel senso che le piace pensare che la matematica sia una grande metafora?!

P: In un certo senso, sì. In fondo la matematica è rappresentata da simboli, *sym-ballo*, metto insieme, che è un concetto analogo e solo appena traslato rispetto a quello metafora, *meta-fero*, porto oltre.

S: Sempre con questa etimologia, si vede proprio che ha fatto il classico. Perché ha poi studiato fisica, e non filosofia o psicologia o lettere?

P: Perché pensavo, ingenuamente, che la fisica e la matematica potessero aiutarmi a trovare un punto di vista oggettivo.

S: Oggettivo nel senso di assoluto?

P: No, non assoluto. Un punto di vista neutro, direi. Mite. Un punto di vista che non mettesse in gioco le mie emozioni, le mie paure, le mie fragilità. Riconoscevo ai numeri il dono della mitezza, mentre attribuivo – e attribuisco – alla parola, alla narrazione, la capacità di unire e sanare, ma anche di scardinare e dividere. Le parole mi facevano paura, e mi sono rifugiato nei numeri. Ma non sono affatto pentito della scelta. Anzi, ora che ho iniziato a insegnare, ho trovato una possibile sintesi: da insegnante, posso raccontarvi i numeri, posso narrarvi la scienza e la matematica.

S: Infatti lei è un insegnante narrativo, Prof!

P: Come fai a sapere che...?

S: Lasci stare.

P: Non sono sicuro di esserlo ancora, comunque quello dell'insegnante narrativo è un modello che sto perseguendo, anche se non è facile, perché richiede di mettersi in gioco, con tutte le proprie emozioni, paure, fragilità. E ascoltare le vostre, di emozioni, paure, fragilità. Che sono moltiplicate per trenta, o venticinque – nei casi più fortunati.

S: Ma perché, Prof, non basta venire in classe e spiegare?

P: Vi ho mai raccontato di quella volta in cui al TFA ci hanno fatto lavorare con dei Tangram e...

S: Sì Prof, almeno una decina volte.

P: Al massimo un paio. Comunque, al di là del Tangram, quello che ho capito, sia dalla teoria che dalla mia breve esperienza, è che se non si instaura un rapporto con gli studenti, il contenuto disciplinare non passa, o non passa come e quanto dovrebbe.

S: Il contenuto disciplinare è veicolato dalla relazione, e dal contesto, ci ha detto una volta.

P: Assolutamente sì, e adesso mi sono convinto che c'è un ulteriore grado di complessità.

S: In che senso?

P: Nel senso che mi pare non solo vero che la relazione e il contesto veicolino il contenuto disciplinare, ma anche che il contenuto disciplinare concorra a strutturare la relazione e il contesto.

S: Un serpente che si morde la coda?

P: Tecnicamente si chiama *feedback loop*, ma l'idea è quella.

S: Prof, ma lo vede che è vecchio, a volte si giuggiola con queste parole tecniche perché le ricordano i suoi anni del dottorato. Ma in che senso parla di contesto? E di relazione?

P: Ti faccio un esempio pratico, visto che non apprezzi particolarmente la teoria: sto investendo diverse ore nello scrivere questo metalogo, in cui sto mettendo (narrando) una parte di me stesso, perché i docenti del corso hanno da subito saputo creare una relazione positiva all'interno di un *metacontesto* potenzialmente problematico (il TFA).

S: Una relazione positiva con i singoli o con il gruppo?

P: Che domanda è? Un gruppo è composto di singoli, quindi per avere una buona relazione con un gruppo bisogna averla con i singoli, o sbaglio?

S: Sì, ma com'è che si fa?

P: Direi che dipende dal contesto. Ad esempio, in questo corso i docenti si sono posti bene fin dall'inizio: la prima lezione ho fatto una battuta un po' provocatoria sugli anticorpi che un certo linguaggio genererebbe (una metafora!), e loro hanno reagito bene, con intelligenza ed empatia. E io ho avuto la sensazione di essere ascoltato.

S: Prof, la *captatio benevolentiae* è una cosa di pessimo gusto.

P: Tu non la usi mai?

S: Mai così sfacciatamente.

P: E infatti non si tratta di *captatio benevolentiae*, ma di riportare un fatto così come l'ho osservato.

S: Ok, Prof, ma io non ho ancora capito che cosa sia la relazione.

P: In un contesto professionale come quello educativo, entrare in relazione vuole dire prima di tutto ascoltare.

S: Ascoltare?

P: Sì, ascoltare, non a caso *relazione* viene dal latino *re-ferre*, che vuol dire sì riportare indietro, riportare a sé, ma anche indirizzare, dirigere, restituire. E come si fa a restituire qualche cosa, dopo averlo destrutturato e riorganizzato, se prima non lo si è ascoltato, com-preso (preso insieme) e capito (afferrato)?

S: Come si fa?

P: Non si può. Ascoltare è il primo gesto necessario per prendersi cura di una relazione all'interno di un contesto.

S: Scusi Prof, ma che cos'è questo contesto di cui parla sempre?

P: Direi che *il contesto è costituito dalle relazioni che si sviluppano tra gli studenti, e tra questi e i docenti, dalle relazioni che gli insegnanti e gli studenti stabiliscono con il sapere e le discipline, oltre a essere rappresentato dall'intreccio dello spazio educativo e del tempo educativo.*

S: È sua, Prof?

P: No, di Munari e Castiglioni.

S: Sempre con questa *captatio benevolentiae*, Prof...

P: No, di nuovo, si tratta di riportare un fatto...

S: Lei parla sempre di fatti, come se esistesse un'oggettività assoluta. Eppure quando ci spiegava la relatività di Einstein...

P: Più che Einstein, qui tirerei in ballo Bruner...

S: No, Prof la prego, non ci chiuda, lasci stare Bruner, piuttosto, sa, sono un po' delusa, perché quando prima parlava di relazione io mi immaginavo qualcosa di più legato ai sentimenti, all'amore...

P: Beh capisco che alla vostra età... Bateson dell'amore diceva che...

S: Mi prende in giro, Prof?

P: Un po'. Una piccola pro-vocazione sulla relatività, sui punti di vista di cui parlavamo prima. Dal punto di vista antropologico, l'amore può essere inteso come...

S: Prof, non ci stiamo discostando un po' troppo dalla consegna che le è stata assegnata?

P: Forse. Forse è ora di chiudere questo metalogo.

S: No Prof, così io e lei moriamo.

P: Come sei tragica: tutti i personaggi di una narrazione ad un certo punto smettono di agire e inter-agire. Ad un certo punto la narrazione finisce. Ma restano gli effetti che la narrazione produce.

S: Sì però mi stavo affezionando a lei.

P: Anch'io a te.

S: Lo so, fra studenti ci si racconta ancora che alla fine dello scorso anno scolastico, quando ha dovuto salutare la IIIB, si è commosso, e così tutta la classe si è messa a piangere.

P: Ero giovane.

S: Secondo me era vecchio già allora e...

P: Dobbiamo chiudere, non possiamo trattenere in eterno chi ci legge.

S: Va bene, Prof, ma prima di chiudere, quella storia sulla giovinezza e sulla vecchiaia ce la vuole raccontare o no?

P: Ma come, non l'abbiamo appena raccontata?

## Bibliografia

- Beck U., *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, Bologna, il Mulino, 2008
- Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Raffaello Cortina, 2002
- Castiglioni M., (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011
- Castiglioni M., *La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo*, in C. Bargellini, S. Cantù (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Quaderni ISMU, 1/2011
- De Mauro T., *Introduzione*, in M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1992
- Demetrio D., *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Milano, Unicopli, 1984
- Fabbi L., *Scrittura autobiografica e sviluppo del pensiero professionale*, in D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli, 2007
- Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 1998
- Josso M.C., *Camminare verso di sé: un processo di conoscenza della propria esistenza*, in G. P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Raffaello Cortina, 2004
- Massa R., *Educare o istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1985
- Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano, Guerini e Associati, 1993
- Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011
- Onofri S., *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000
- Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Raffaello Cortina, 2004
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003

Striano M., *La funzione riflessiva ed autoformativa della narrazione attraverso la scrittura*, in D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli, 2007

Tramma S., *L'educatore imperfetto*, Roma, Carocci, 2008

Tramma S., *L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento dell'età adulta*, in Castiglioni M. (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011

Veglio A., *Giovinezza e vecchiaia*, manoscritto, 2013