



ISSN: 2038-3282

Publicato il: ottobre 2021

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

**Formative scenarios between narrative and metaphor:
pedagogical practices and educational implications
Scenari formativi fra narrazione e metafora:
pratiche pedagogiche e implicazioni educative**

di

Fiorella Paone

Università G. d'Annunzio, Chieti

fiorella.paone@unich.it

Abstract

The paper seeks to examine educational potentialities and implications belonging to a pedagogical action which resorts to narrative and metaphoric language as key for a rereading of the invisible dimension of formation, fostering the encounter and comparison with the *latency sphere* otherwise inaccessible. Thanks to its ingrained connection with emotionality, the metaphoric word stands as fruitful investigation method and effective instrument for educative intervention which supports the

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIII - n. 4, 2021

DOI: 10.14668/QTimes_13401

www.qtimes.it

pedagogist in promoting educative practices aiming at working on the self able to encourage an overview on one's own life story avoiding a sterile dichotomy rational/irrational, cognitive/affective. The metaphor is, thus, authentic epistemic and methodological device able to bring out and to problematize, in a transformative and emancipative view, that educative latent sphere taken as those most authentic dimensions of individual identity building towards each one's whole development.

Keywords: metaphor; narrative; latency sphere; pedagogical practice

Riassunto

Il contributo indaga potenzialità e implicazioni educative insite in un agire pedagogico che utilizzi il linguaggio narrativo e metaforico come chiave per una possibile rilettura della dimensione invisibile della formatività, favorendo l'incontro e il confronto con una sfera di latenza altrimenti inaccessibile. Nel suo legame consustanziale con l'emozionalità, la parola metaforica è intesa come fecondo metodo di indagine e efficace strumento di intervento educativo, in quanto supporta il pedagogo nel promuovere pratiche educative tese a sostenere un lavoro sul sé in grado di favorire uno sguardo sulla propria storia di vita scevro della sterile dicotomia razionale/irrazionale, cognitivo/affettivo. La metafora è, cioè, autentico dispositivo epistemico e metodologico capace di far emergere e problematizzare in ottica trasformativa e emancipativa gli impliciti educativi, visti come le dimensioni più autentiche del farsi dell'identità, nella direzione del pieno sviluppo personale.

Parole chiave: metafora; narrazione; impliciti educativi; pratiche pedagogiche

1. Cornice introduttiva

L'educazione e la formazione sono esperienze essenzialmente umane che riguardano qualunque forma di comunicazione interpersonale che contribuisca o possa contribuire al divenire della storia di vita di ognuno e alla sua evoluzione culturale. Tali esperienze avvengono in tutte le sedi sociali – formali, non formali e informali –, che implicano ognuna particolari atteggiamenti, modi di vedere e valori. Riguardano, inoltre, tutte le fasce d'età, secondo una prospettiva di apprendimento permanente che li assuma nella loro dimensione problematica, ossia come occasione di evoluzione di cui farsi carico in una prospettiva di responsabilizzazione e capacitazione (Sen, 1999; Blezza, 2018; Cambi, 2002; Tramma, 2019; Nussbaum, 2006).

Chi si occupa di pedagogia come professione, quindi, si muove sul piano dell'applicatività ed ha l'ambizione di interrogarsi sul nesso esistente tra livello teorico e della prassi in modo da problematizzare quanto emerge dalle realtà educative in un'ottica evolutiva basata sulla cura delle diverse questioni riscontrate. Riflessione teorica e intervento educativo sono, infatti, aspetti imprescindibili della dimensione professionale della pedagogia che è in grado di definire un territorio possibile di mediazione fra i suddetti piani. La pedagogia professionale apre, infatti, un terreno di sperimentazione e ricerca capace di mettere a fuoco le diverse dimensioni della persona in un'ottica di interdipendenza reciproca tesa ad armonizzare ciò che ognuno fa, sente e pensa. La scissione di

matrice cartesiana con cui si intende il rapporto tra corpo e parola, emozione e ragione, azione e pensiero è, dunque, del tutto fuorviante in quanto la formazione è un processo che si rivolge all'unità indivisibile di ognuno, considerata il presupposto per tutte le azioni conseguenti. La persona è intesa come sistema complesso in continua evoluzione a partire dalle dinamiche comunicazionali con cui entra in contatto in un'ottica di inscindibilità fra dimensione cognitiva e affettiva (Benvenuti, 2002). Oggetto della riflessione pedagogica sono, dunque, le dinamiche messe in moto dal processo formativo stesso, ma non a scopi esplicativi, bensì interpretativi. A tal fine, il pedagogo professionale sceglie un approccio clinico che si distanzia dalla tradizione sperimentalista per osservare i fatti dall'interno, come connessioni viventi (Dilthey, 1883). Si adotta, quindi, un'ottica *comprendente* (Gadamer, 1960) per la quale si supera qualunque pretesa di oggettività pura per intenderla in modo esplicito e condiviso come aderenza all'oggetto. Si supera, cioè, una visione della conoscenza di tipo tradizionale, che implica una scissione fra mente e mondo. Si abbraccia, quindi, una impostazione epistemologica per la quale "la conoscenza emerge dalle nostre transazioni con il nostro ambiente, senza che noi ne possiamo avere conoscenza una volta per tutte, e retroagisce sullo stesso ambiente, arricchendolo di significato, mentre lo andiamo costituendo attivamente, mediante il nostro movimento, perché agendo, creiamo conoscenza e creando conoscenza, impariamo ad agire in modi differenti e agendo in modi differenti, diamo luogo a nuova conoscenza che cambia il nostro mondo, in modo tale che noi agiamo diversamente, e così via, senza fine, senza una verità finale cui giungere" (Mascolo, 2013, pp. 85-86).

Il centro del lavoro pedagogico diviene, così, la ricerca del senso e del significato in gioco nell'esperienza educativa da costruire attraverso pratiche dialogiche di confronto intersoggettivo.

Questo vuol dire da un lato attribuire valore al processo di costruzione di convinzioni, idee, valori e opinioni, con il loro portato di sensazioni e emozioni, e dall'altro porre in evidenza il nesso fra attenzione, cura di sé e conoscenza. La persona, cioè, è necessariamente implicata nel processo conoscitivo a partire dalla sua storia di vita e dal portato che ne è stato generato, che contribuisce a influenzarne lo sguardo. La formatività, intesa come processo integrale, è, infatti, processo trasformativo che si inserisce in una cronologia comunicazionale che pone l'accento su come ognuno costruisce il proprio bagaglio di conoscenze e atteggiamenti a partire dalle interazioni simboliche che vive e della loro capacità generativa. Il prendersi cura di se stessi – ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ - e il conoscere se stessi - γνῶθι σεαυτόν - si implicano e coinvolgono a vicenda, convergendo in un processo di consapevolezza che è contemporaneamente atteggiamento di ricerca e scoperta rivolto al sé, agli altri e al mondo (Foucault, 2001).

Il motore della conoscenza non è, quindi, da individuare fuori della persona, in una presunta verità esterna o realtà oggettiva, ma all'interno dell'esistenza a partire dal vissuto personale. Come sostiene Castiglioni, dunque, la conoscenza sarebbe "processo relazionistico, di ricerca, attribuzione e interpretazione di significati, da parte del soggetto direttamente e attivamente coinvolto in ciò. I significati così costruiti si presentano a possibili rivisitazioni, anche se necessitano di un'argomentabilità fra i soggetti" (2008, p. 43).

Da tale visione discende che sia in colui che interpreta l'atto educativo che in colui che ne è direttamente coinvolto si produce una trasformazione frutto di un atto di mediazione ermeneutica che costruisce un mondo di significati comuni, un territorio di incontro co-costruito. Questo vuol dire che un processo ermeneutico implica necessariamente una partecipazione attiva del soggetto interpretante nel processo interpretativo. L'incontro fra ermeneutica e pedagogia fa della conoscenza un'esperienza vitale e trasformativa e rende manifesto che chi accompagna e analizza un atto educativo non può essere considerato estraneo al suo oggetto di interesse, fatto che ha un'influenza sulle sue scelte pedagogiche e che implica responsabilità e rigore metodologico a garanzia della solidità scientifica del processo interpretativo e della sua aderenza ai fenomeni osservati.

Tali considerazioni preliminari costituiscono cornice di riferimento necessaria per affrontare, nell'ottica della pedagogia professionale, il focus della presente trattazione tesa a far emergere le implicazioni formative dell'attività narrativa e dell'utilizzo della metafora in educazione (Lakoff, & Johnson, 1980; Alsup, 2003; Carter, & Pitcher, 2010; Beck, 2015; Craig, You, & Oh, 2017; Craig, 2017; Franza, 2018; Hanne, & Kaal, 2018; Lynch, & Fisher-Ari, 2017; Watkins, & Guihen, 2018; Roth, 2019).

2. Gli scenari della narrazione

La narrazione può essere intesa come uno degli strumenti concettuali e operativi di esercizio del professionista dell'educazione che va ad arricchire la "cassetta degli attrezzi" del pedagogo, introdotta da Blezza (2018, pp. 58-59). Essa è letta sia come prodotto personale aperto e potenzialmente modificabile a partire dagli stimoli ricevuti, sia come strategia di orientamento e specifica scelta ermeneutica e metodologica di chi ricopre un ruolo educativo.

Vi è da premettere che la natura linguistica della narrazione la definisce come atto intrinsecamente sociale e non solo perché sociali sono le sue conseguenze, ma anche perché, come già sostenuto da Vygotskij, sociale è la condizione stessa di possibilità del suo prodursi. L'attività narrativa è, quindi, intesa, a prescindere dal suo contenuto, come atto interpersonale di natura linguistica che si esprime come "un operare in coordinazioni consensuali di coordinazioni di azioni consensuali" (Maturana, & Davila, 1990, tr. it 2006, p. 22). Secondo tale interpretazione, la condivisione generata dalla consensualità espressa dal linguaggio si basa sull'elaborazione dell'emozione che definisce un determinato campo di azione in cui è possibile l'incontro con il sé e la comunicazione con l'altro, intesa come *atto di reciproco adattamento creativo* (Dolci, 1988). Il linguaggio sarebbe, dunque, la parte visibile di quell'emozione consustanziale che è collante della convivenza sociale sorretta dal benessere della reciproca vicinanza (Maturana, & Davila, 1990, tr. it 2006, p. 8). Esso si manifesta nello spazio della relazione interumana, solo all'interno della quale è possibile riconoscersi come autocoscienza e riconoscere l'altro come legittimo nella convivenza (Ivi, p. 31).

È, quindi, la natura narrativa dell'atto di sistematizzazione e organizzazione dell'esperienza di vita che permette la significazione dei vissuti e la loro condivisione. A prescindere dal referente manifesto di ogni narrazione, infatti, ogni narratore narra sempre di sé, talvolta in modo esplicito talaltra implicito. L'interpretazione narrativa consente, dunque, contemporaneamente sia di riconoscersi e

ridefinirsi, rileggendo la propria storia “a posteriori”, conferendole continuità, coerenza e credibilità, sia di condividere visioni del mondo, mettendo in comune parte della propria esperienza in uno spazio semantico co-costruito (Biffi, 2010). La realtà di ogni persona è letta, così, a partire dalla storia che ognuno racconta, che altro non è che la proiezione su piano empirico del proprio sistema di rappresentazioni, a sua volta frutto dei vissuti di ognuno.

Con le parole di Jedlowski, si può dire che la narrazione, “in quanto racconta una storia, crea un mondo in cui l’immaginazione si dispiega; in quanto è detta da qualcuno a qualcun altro che ascolta, si situa nel mondo delle azioni e delle relazioni” (2000, p. 61).

Il Sé come Narratore (Bruner, 1986), quindi, rende possibile un’azione che nello stesso momento è riflessiva, cioè “rivolta a sé”, e transitiva, cioè “rivolta a qualcuno” e “riferita a qualcosa”. Tale azione è da un lato tessitura relazionale e dall’altro costruzione culturale in cui riconoscersi e da condividere. Attraverso la narrazione si creano scenari in cui è possibile ritrovare creativamente se stessi, accettare la propria pluralità, generare nuova consapevolezza, immaginare alternative possibili e incontrare l’altro (Demetrio, 1996). La narrazione, quindi, ha una forte carica trasformativa in quanto si muove non solo sul piano storico della ricostruzione, ma anche su quello finzionale dell’esplorazione dell’immaginario, aprendo a possibili modi di essere, agire, interagire alternativi rispetto alla propria quotidianità che trovano così un piano di pensabilità, possibile presupposto di azioni conseguenti.

L’atto di narrazione è teso ad accrescere la propria consapevolezza ed a realizzarsi in modo più pieno, autentico e soddisfacente così da vivere un rapporto migliore possibile sia con l’altro, inteso come interlocutore imprescindibile in assenza del quale è inimmaginabile persino la sopravvivenza personale, che con il sé, inteso in senso esperienziale e rappresentativo (Beck, 2015).

La costruzione e la condivisione di una trama narrativa è da intendere come autentica operazione “archeologica” di ricostruzione della propria storia e di trasformazione del “tempo perduto” in “tempo ritrovato”. Con le parole di Proust, si può sostenere che “per molto tempo i poeti e i filosofi ci hanno detto che la vita di noi tutti, anche i più grandi, era destinata all’immenso oblio che in pochi anni divora e abolisce quel che pareva dovesse più sicuramente durare nella memoria degli uomini. Ma ecco che gli archeologi e gli archivisti ci dimostrano, al contrario, che nulla viene dimenticato, che nulla viene distrutto, che la circostanza più fragile della nostra vita, la più lontana da noi, è andata a tracciare il suo solco nelle immense catacombe del passato, dove l’umanità racconta la sua vita ora per ora” (Proust 1905, tr it. 2015, p. 889).

La trama narrativa è, quindi, spazio di ricostruzione del senso della propria storia, ma è anche, al contempo fuga prospettica, possibilità di aprirsi al futuro e al nuovo, proiettando il proprio sé in scenari inediti a partire da un processo evolutivo di trasformazione capace di costante rielaborazione e invenzione.

Il presupposto su cui poggia un intervento educativo ad orientamento narrativo da parte del pedagogo professionale, quindi, è che la narrazione stessa sia modello non solo per testimoniare e rileggere i propri vissuti ma anche “per la ridescrizione del mondo” (Ricoeur, 1983, tr. it. 1986) in quanto “il linguaggio è lo strumento più potente con cui organizziamo l’esperienza e con cui costituiamo la realtà” (Bruner, 1986, tr. it. 1988, p. 11). In un contesto educativo, offrire stimoli narrativi o porsi in ascolto delle narrazioni

altri accompagnando nel raccontare vuol dire nutrire un processo di comprensione di sé e del mondo a partire dall'esplorazione di ogni storia, intesa come fecondo spazio di rispecchiamento e confronto. Ogni persona coinvolta come autrice o ascoltatrice dalla narrazione, infatti, partecipa alla condivisione di ricordi, desideri e sogni e si pone in ascolto nei confronti di quelli degli altri, lasciandosene influenzare e dando nuova forma alla propria storia, collocandosi in modo più consapevole nel presente e ad acquisire competenze.

A partire da tali riflessioni, si evince con chiarezza che l'intervento educativo ad orientamento narrativo è teso a favorire "l'apertura di porte" che consentano nuovi punti di vista sul sé (Batini, & Giusti, 2009). La via narrativa permette, infatti, di cambiare il punto di vista, decentrandosi per conoscersi più a fondo, mettendo a fuoco automatismi legati ai modi di sentire, pensare e agire di cui, diversamente, non si sarebbe stati consapevoli (Sclavi, 2003). Questo permette di immaginare e esplorare nuove possibilità di vita che per la persona prima non erano neppure pensabili e che dopo divengono parte della propria visione di sé e del mondo in un processo di accrescimento della consapevolezza delle proprie competenze di *future literacy* che si nutrono dell'atto stesso del narrare e che, secondo la definizione UNESCO, permettono interventi di senso in una realtà caratterizzata da velocità e cambiamento (Miller, 2018). La condivisione della complessa trama data dall'intreccio fra la propria storia passata, quanto si agisce nel presente e quanto si desidera come proiezione per il proprio futuro vissuta attraverso la pratica narrativa può favorire il mettere a fuoco il senso dell'esperienza vissuta e la ridefinizione di aspetti non funzionali alla propria realizzazione personale, dando luogo ad un'esperienza di apprendimento che si dà come autocomprensione ed eterocomprensione che apre al cambiamento (Massa, 1992).

3. L'utilizzo della metafora nella pratica narrativa

Nell'approfondire la ricerca narrativa in pedagogia, un ruolo fondamentale è quello dell'utilizzo di metafore all'interno delle storie in quanto, come sostiene Bateson, "the human species thinks with metaphors and learns through stories" (1994, p. 11). Con Aristotele si sostiene, infatti, che la metafora per sua stessa natura sia sorgente di conoscenza e abbia, quindi, carattere di generatività.

In un intervento ad orientamento narrativo, dunque, un ruolo di notevole importanza per il pedagogo professionista è quello del ricorso alla metafora sia per il suo valore ermeneutico-formativo che come figura chiave che facilita l'accesso alla dimensione più profonda della persona, favorendo il contatto con una sfera altrimenti inaccessibile (Craig, 2017; Gamelli, & Mirabelli, 2019). Questo è vero allorché la metafora sfugga dal ripetere formule legate a luoghi comuni o imposizioni e nasca dal piano empirico dell'esperienza diretta di chi la costruisce o utilizza. In quanto tale, la verità metaforica è fatta, non trovata, attraverso le azioni di chi è coinvolto nel suo processo creativo a partire dall'incontro tra la propria storia personale e gli input dell'ambiente sociale e fisico, intesi come materie prime necessarie per sviluppare nuove visioni e punti di vista (Roth, 2019).

La metafora, infatti, ha una natura interdisciplinare (Ricoeur, 1977) che, in forza della sua capacità di generare significati sempre nuovi, afferisce non solo alla retorica, ma anche alla semantica, all'ermeneutica e alla pedagogia. Dal punto di vista pedagogico, infatti, la verità metaforica, che è l'altra faccia della sua falsità letterale, scardina un uso oggettivistico del linguaggio e contribuisce a costruire

visioni creative e generative, producendo nuovo apprendimento e forme alternative di conoscenza e significazione (Franza, 1988; 2018). Seguendo tale concezione l'utilizzo della metafora concorrerebbe a tutelare una visione multiprospettica dell'esperienza, capace di non ridurre la complessità dei fenomeni e integrare le diverse dimensioni della persona (Strongoli, 2017). Mentre le definizioni sono, infatti, per loro natura analitiche e tendono a mettere a fuoco differenze e opposizioni, le metafore stimolano l'intuizione e la percezione globale, lavorando su somiglianze e analogie. Inoltre, a differenza della definizione, che ha carattere di esaustività, la metafora favorisce un processo di rielaborazione, esplorazione e approfondimento che non si limita a far emergere costrutti latenti, bensì influenza l'esperienza e i suoi significati, sostenendo uno sguardo divergente su quanto vissuto che apre a scoperte e rivelazioni inaspettate.

La metafora, infatti, può essere considerata quale dispositivo epistemico e metodologico di disvelamento degli impliciti che muovono il pensiero e l'azione di ognuno. Su questo punto, è interessante quanto sostenuto da Mantegazza (2000) che guarda alla metafora come ponte con il piano dell'intuizione pre-razionale che permette di uscire dai confini di presunte certezze per superare meccanismi logici di costruzione di senso e aprirsi a meccanismi analogici di ricerca dello stesso.

La metafora, quindi, rappresenta quel processo per cui una parola si arricchisce, tramite meccanismi di estensione e analogia, di altri significati che allargano quello originale con nuove sfumature, favorendo l'assunzione di punti di vista alternativi sulla propria esperienza. A questo proposito, è interessante la stessa etimologia del termine metafora, dal greco *μεταφορά*, ossia "trasferimento", lemma che richiama lo spostamento di significato da un vocabolo o una locuzione ad un'altra in base ad un rapporto analogico, per cui le parole sono usate per esprimere un concetto o un referente diverso da quelli cui rimandano in modo esplicito.

Secondo Ortony (1975), la metafora ha tre caratteristiche che le permettono di agire questa operazione "di trasferimento": quella dell'*inesprimibilità*, che rende visibili aspetti che altrimenti rimarrebbero invisibili; quella della *compattezza*, che permette di concentrare una serie di caratteristiche in una sola espressione; quella della *vividezza*, che favorisce vicinanza emotiva ad una data esperienza.

Queste caratteristiche della metafora facilitano una comprensione più profonda di ciò che essa suggerisce in relazione al proprio vissuto, contribuendo alla ricostruzione dei suoi significati, in relazione non tanto a una referenza ontologica, bensì alla coerenza con i vissuti che la sottendono. L'utilizzo della metafora da parte del narratore è, quindi, da intendere come opportunità di slargamento cognitivo e vivificazione emotiva che apre a significati impliciti e punti di vista plurali, favorendo una *coniugazione della realtà al congiuntivo* (Bruner, 1986). Questo favorisce una costante operazione ermeneutica che mette in gioco la responsabilità di chi produce e/o interpreta la narrazione e apre all'azione trasformativa di una possibile "riscrittura" che consente di creare nuovi possibili mondi, costituendo una scelta valida per attivare processi riflessivi.

Dal punto di vista del narratore, tali caratteristiche della metafora permettono il risvegliarsi della curiosità e l'emergere di risonanze. L'uso della metafora nella sua singolarità che esclude ogni genericità, è, dunque, preludio di un processo di nuova creazione del mondo che apre a inedite e caleidoscopiche trasformazioni e figurazioni del quotidiano in chiave di verosimiglianza (Bruner, 1990). La narrazione

metaforica è, cioè, chiave d'accesso privilegiata di cui il pedagogo può servirsi per coinvolgere anche sul piano emotivo i suoi interlocutori e far emergere connessioni inusuali (Postman, 1995). In educazione, infatti, la metafora ha un effetto di spiazzamento che spinge ad uscire dalla propria zona di comfort e dai consueti schemi di significazione per fare spazio all'imprevisto e all'inedito.

Su questa scia, ricordiamo anche le parole di Lakoff e Johnson per i quali “le metafore portano la comprensione al di là dei confini del pensiero verbale” (1980, tr. it. 1998, p. 268), facendo sì che il processo narrativo agisca sui meccanismi rappresentativi e di conseguenza sul piano del pensiero, dell'emozione e dell'azione. I due autori parlano di tre categorie di metafore: *strutturali*, che permettono di comprendere un'esperienza nei termini di un'altra (Ivi, p. 46), *orientative*, che permettono di sistematizzare un concetto nei termini di un altro (Ivi, pp. 33-35), *ontologiche*, che permettono di rendere tangibile un fenomeno astratto (Ivi, pp. 46-47).

In questo senso, la metafora ha un forte valore formativo in quanto è espressione di processi non lineari di consapevolezza di sé e di comprensione dell'altro, anche in relazione agli aspetti latenti dell'esperienza (Fabbri, 2012). La metafora agisce, infatti, sul livello profondo dell'esperienza formativa come forza generatrice di nuovo senso e capace di tenere insieme il cognitivo e l'affettivo, indagando i sistemi di concettualizzazione e di valori ai quali si fa ricorso per costruire posizioni e rappresentazioni culturali. Essa è, dunque, possibilità di promuovere un approccio consapevole all'autoriflessione, scardinando automatismi e facendo emergere e indagando la sfera dell'*invisibile educativo* (Bonetta, 2017), come a breve si andrà a specificare.

4. Esplorare l'*invisibile* attraverso la *pratica narrativa metaforica*: un'ipotesi applicativa

La pratica narrativa metaforica può essere intesa come spazio di elaborazione meticolosa e sistematica delle proprie esperienze e aspettative nelle loro molteplici dimensioni e nei loro caleidoscopici aspetti che, al di là di ogni dicotomia razionale-irrazionale, si muovono sul piano del consapevole e del non consapevole, del visibile e dell'*invisibile educativo*. Con questo intendiamo riconoscere uno spazio nella riflessione pedagogica anche alle dimensioni educative che sfuggono alla *Ragione di matrice cartesiana*, basata su una logica nomologica e unidimensionale, che sono state a lungo considerate inconoscibili se non addirittura prive di rilevanza e che, invece, sono, a nostro avviso, dotate di grande forza formativa e trasformativa (Bonetta, 2017). Il non-consapevole è, infatti, da noi inteso come dimensione generativa dell'interiorità umana dalla forte carica di creatività e di divergenza che sfugge alla descrizione e all'oggettivazione logico-razionale e si differenzia dall'inconscio freudiano, regione delle pulsioni e del rimosso, per influenzare i processi mentali, intellettuali e comportamentali. Il non-consapevole è, altresì, fonte di conoscenza e di formazione autentica in quanto capace di valorizzare le potenzialità della persona “che ha nelle ecologiche sinergie tra pensiero cosciente e pensiero non cosciente la sua forza maggiore” (Bonetta, 2016, p. 160). In chiave educativa, è fondamentale, quindi, riconoscere, accogliere e dare spazio a tali processi non consapevoli che contribuiscono ad una evoluzione integrale della persona e al suo sviluppo pieno e completo. Tali dimensioni si riferiscono alla sfera dell'affettività, del sogno e del desiderio che sono le forze che generano l'identità personale e sociale, il cui luogo di costruzione è liminale alla persona, in quanto risiede nel rapporto interumano. Nel pensare e fare formazione, dunque,

è fondamentale porre una particolare attenzione alle forme della comunicazione e della relazionalità educative a partire dalle quali non solo è possibile, ma è necessario superare visioni ideologiche e cristallizzate per ancorare teorie e pratiche formative ai contesti reali nei quali si opera (Bruni, 2015).

Come già precedentemente accennato, un ruolo centrale su questo piano è quello svolto dal linguaggio (Maturana, & Davila, 1990) che nel farsi della narrazione metaforica esprime a pieno il suo legame consustanziale con l'emozionalità. Il linguaggio, infatti, è spazio intersoggettivo consensuale in cui avviene l'esserci e in cui si manifesta la tensione fra pensiero e azione, fra percezione e rappresentazione, fra intuizione e forma. Da un lato, il linguaggio è espressione di un vissuto interiore irreflesso e, dall'altro, è luogo di conoscenza e condivisione attraverso narrazioni sempre nuove. La forza evocativa della metafora, in un tale contesto, ha facoltà di significazione e permette nuovo apprendimento, accendendo una luce sulle zone più "opache" della propria storia a partire dalla rielaborazione di quanto le parole, assieme alle componenti paraverbali della comunicazione, ai silenzi, alle cesure e ai salti logici, portano alla luce di quel che avviene nello spazio interpersonale (Gamelli, & Mirabelli, 2019).

Da un punto di vista pedagogico, dunque, la metafora è forza capace di far emergere le dinamiche latenti della formatività umana e deve essere elemento centrale di una analisi che non voglia sottovalutare la complessità di ogni processo educativo nelle sue dimensioni visibili e invisibili.

In letteratura, sono numerose le esperienze formative che nell'ambito della più recente ricerca pedagogica stanno indagando i possibili utilizzi della pratica narrativa metaforica nei diversi contesti educativi. Solo per fare alcuni esempi, senza nessuna pretesa di esaustività, si possono citare i percorsi intrapresi a partire da differenti focus, quali quello della didattica (Craig, You, & Oh, 2017; Carter, & Pitcher, 2010), delle politiche educative (Hanne & Kaal, 2018), del processo di insegnamento-apprendimento (Lynch, & Fisher-Ari, 2017), dell'orientamento (Roth, 2019); della valutazione partecipata (Watkins, & Guihen, 2018) e dell'aggiornamento professionale degli insegnanti (Alsup, 2003). In modo trasversale, in ognuno di questi contesti si indagano le diverse dimensioni di sé stessi e del proprio ambiente di vita in ottica di capacitazione attraverso la *pratica narrativa metaforica*.

In tale ambito, si avanza una ipotesi di definizione, ancora in fase embrionale e da testare, delle tappe di un possibile intervento pedagogico che, utilizzando in chiave formativa la *pratica narrativa metaforica*, rimanendo capace di declinarsi e specificarsi in situazione. L'intervento formativo ideato avrà l'obiettivo di stimolare e favorire la messa a fuoco di aspetti di sé che la persona giudica significativi attraverso la costruzione di un percorso sistematico che, muovendosi attraverso tappe progressive in un procedere a spirale, si mantenga aperto all'imprevisto e al non conoscibile (o non ancora conosciuto). A questo proposito, si utilizzano le tre tipologie di metafora individuate da Lakoff e Johnson (1980), in quanto facilitano l'estroflessione di ciò che rimane implicito nel processo formativo, arrivando poco a poco a ricostruirne senso e significati.

In primo luogo, si procede a stimolare, attraverso input metaforici di tipo *strutturale*, la narrazione individuale di episodi della propria esperienza giudicati significativi per la storia di vita di ognuno, avendone segnato momenti di discontinuità, di crisi o di epifania. Il vissuto biografico testimonia, infatti, dell'evoluzione del percorso personale, pertanto la narrazione di determinati passaggi può

aiutare a comprendere l'esperienza vissuta in analogia o in contrasto con gli stimoli ricevuti (Riva, 2004, p. 41).

In secondo luogo, si procede a stimolare, attraverso input metaforici di tipo *orientativo*, la riflessione individuale sulle esperienze narrate nella precedente fase in modo da costruire delle prime concettualizzazioni e favorire l'esplicitazione della dimensione dell'*invisibile educativo*. Questo fa sì che emergano modelli, categorie e valori sottesi a quanto narrato e che vengano messi a fuoco gli schemi logici e affettivi interiorizzati e adottati in modo irriflesso, con il loro portato sugli atteggiamenti, i ragionamenti e i comportamenti agiti.

In terzo luogo, si procede ad avviare un lavoro in piccolo gruppo teso a stimolare, attraverso input metaforici di tipo *ontologico*, la costruzione di una nuova trama narrativa corale in grado di divenire il simbolo visibile della dimensione invisibile venuta alla luce nella fase precedente. Da un lato, la dimensione di gruppo favorisce un processo di liberazione dalla gabbia dell'autoreferenza narcisistica ed egoistica e dall'altro lato, la ricerca di una nuova trama che renda "concreto" quanto precedentemente emerso stimola la creatività, intesa come capacità di trasformazione e evoluzione.

La *pratica narrativa metaforica* è, quindi, prassi educativa in grado contemporaneamente sia di promuovere crescita e trasformazione personale sia di sostenere la generazione di legami interpersonali fiduciosi, contribuendo a rafforzare l'identità dei singoli e della loro comunità di riferimento.

L'intervento educativo che utilizza la *pratica narrativa metaforica* è, dunque, da intendere come un autentico "incubatore di futuro", cioè come progetto di trasformazione e crescita che è teso ad "andare oltre", ossia a un lavoro, saldamente ancorato alla situazione in cui ci si muove, capace di costruire le condizioni per l'evoluzione personale e la crescita in termini di autonomia e consapevolezza (Iori, 2000).

5. Prospettive conclusive

La *pratica narrativa metaforica* può sostenere percorsi di forte valore educativo in ottica trasformativa e di capacitazione ed è, dunque, un'autentica pratica di *resilienza* (Vaccarelli, 2016), ossia risposta evolutiva ad una situazione di indebolimento dell'identità personale e sociale attraverso la messa in comune e la valorizzazione della propria storia, il ripensamento delle dinamiche relazionali e la ricostruzione del senso del legame con l'altro. La *resilienza*, infatti, è modalità di reazione capace di rispondere alle situazioni di difficoltà attingendo creativamente alle proprie risorse, valorizzandole in ottica di crescita. La *pratica narrativa metaforica* aiuta a far emergere tali risorse e ha il potere di rendere *resilienti*, rispondendo ai bisogni di identità, riconoscimento, appartenenza e proiezione di sé nel futuro.

Come abbiamo visto, la *pratica narrativa metaforica* favorisce il mettersi in gioco in prima persona, ampliando il proprio orizzonte di senso e rendendo maggiormente consapevoli delle dinamiche latenti che sottendono la propria storia di vita, aspetti fortemente significativi dal punto di vista formativo.

L'esperienza linguistica è così territorio privilegiato di future esplorazioni per una pedagogia che voglia indagare l'essenza del vissuto e per una azione educativa tesa a mettere a fuoco e a comprendere i molteplici aspetti della storia di vita di ognuno.

Riferimenti bibliografici:

- Alsup, J. (2003). English Education Students and Professional Identity Development: Using Narrative and Metaphor to Challenge Preexisting Ideologies. *Pedagogy*, 3(2), 277-280. Accessed on 15/09/2021 at <https://www.muse.jhu.edu/article/42920>
- Aristotele, tr. it. (1961). *Retorica, III*. Roma-Bari: Laterza.
- Bateson, M.C. (1994). *Peripheral visions: Learning along the way*. New York: HarperCollin.
- Batini, F., & Giusti, S. (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Beck, J (2015). Life's stories: How you arrange the plot points of your life into a narrative can shape who you are and is a fundamental part of being human. *The Atlantic*. Accessed on 25/09/2021 at <https://www.theatlantic.com/health/archive/2015/08/life-stories-narrative-psychology-redemption-mental-health/400796/>
- Benvenuti, L. (2002). *Malattie Mediali*. Bologna: Baskerville.
- Biffi, E. (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. Milano: Franco Angeli.
- Blezza, F. (2018). *Pedagogia Professionale*. Padova: Libreria Universitaria.
- Bonetta, G. (2016). Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale. *Pedagogia Oggi*, 14(1), 156 – 168.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (MA): Harvard University Press; tr. it. (1988). *La mente a più dimensioni*, Bari: Laterza.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press; tr. it. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruni, E. M. (2015). Il senso dell'agire educativo e la formatività della relazione. *Paideutika, Senso e azione in educazione*, 21(XI), 53-72.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari: Laterza.
- Carter, S., & Pitchern R. (2010). Extended metaphors for pedagogy: using sameness and difference. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 579 -589.
- Craig, C.J. (2017). Metaphors of knowing, doing and being: Capturing experience in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 300-311.
- Craig, C.J., You, J., & Oh, S. (2017). Pedagogy through the pearl metaphor: Teaching as a process of ongoing refinement. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 757-781.
- Castiglioni, M. (2008). *Fenomenologia e scrittura di sé*, Milano: Guerini.
- Dilthey, W. (1883). *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. Leipzig: Duncker & Humblot; tr. it. (1974). *Introduzione alle scienze dello spirito*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina,.
- Dolci, D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Edizioni Sonda.
- Fabrizi, D. (2012). Per una Epistemologia Operativa del cambiamento, *Riflessioni Sistemiche*, 6 , 43-54.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*, Paris: Seuil; tr. it. (2003). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al College de France (1981 1982)*. Milano: Feltrinelli.

- Franza, A. M. (1988). *Retorica e metaforica in pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Franza, A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e "clinica della formazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Gadamer, H.G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr; tr. it. (1983). *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica*. Milano: Fabbri.
- Gamelli, I., & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Hanne, M., & Kaal A.A. (ed.), (2018). *Narrative and Metaphor in Education: Look Both Ways*. London: Routledge.
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press; tr. it. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- Lynch, H. L., & Fisher-Ari T. R. (2017). Metaphor as pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 66, 195-203.
- Mantegazza, R. (2000). *Come un ragazzo segue un aquilone. Metafore dell'educazione*. Trezzano sul Naviglio (MI): Unicopli.
- Mascolo, R. (2013). Un curriculum "complesso" attraverso l'epistemologia di Humberto Maturana. *Riflessioni Sistemiche*, 9, 84-97
- Massa, R. (a cura di). (1992). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Maturana, H., & Davila, X. (1990). *Emociones y lenguaje en educacion y politica*. Santiago de Chile: Saez; tr. it. (2006). *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera.
- Miller, R. (2018). *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. Londra: Routledge.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge: The Belknap press.
- Ortony, A. (1975), Why metaphors are necessary and not just nice. *Educational Theory*, 25, 45-53.
- Postman, N. (1995), *The End of Education. Redefining the Value of School*. New York: Alfred A. Knopf Inc.; tr. it. (1997). *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*. Roma: Armando.
- Proust, M. (1905). *Sur la lecture*; tr. it, Bongiovanni Bertini, M., & Piazza, M. (a cura di). (2015). *Saggi*. Milano: Il Saggiatore, 889-893.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ricoeur, P. (1977). *The rule of the metaphor: Multi-disciplinary studies of the creation of meaning in language*. Toronto, CA: University of Toronto Press.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris: Le Seuil; tr. it. (1986) *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book,.

- Roth, D. (2019). Narrative metaphor: Integrating insights in cognitive science into a toolset for intentionally shaping vocational pursuits. *International Journal of Christianity & Education*, 23(1), 69–80.
- Scavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University press.
- Strongoli, R.C. (2017). *Metafora e pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*, Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Watkins, D., & Guihen, L. (2018). Using Narrative and Metaphor in Formative Feedback: Exploring Students' Responses. *Journal of Legal Education*, 68 (1), 154-175.