

# orientar(si) con la scrittura: frammenti da un'esperienza

*Maura Striano, Stefano Oliverio*

Il contributo presenta i primi risultati di una esperienza di orientamento-formativo realizzata dall'Ateneo "Federico II" in un gruppo di scuole secondarie della Campania, utilizzando un dispositivo narrativo funzionale a promuovere e sostenere negli studenti dell'ultimo biennio un percorso di riflessione sulla propria progettualità formativa. L'utilizzo della scrittura autobiografica ha consentito ai ragazzi di disporre di uno spazio per costruire, in maniera autonoma e non eterodiretta, un percorso di riflessione utile a definire un personale progetto formativo all'interno di un più ampio progetto di vita.

*Parole chiave:* scrittura autobiografica, percorso di riflessione, progetto formativo.

This contribution shows the early results of an educational-vocational experience carried out by the University of Naples "Federico II" with a group of secondary schools in the Campania region adopting a narrative device functional to promote and supporting a reflection path on one's own educational planning addressed to the students of the last two year course. Adopting such autobiographical writing allowed students to possess a personal space for shaping autonomous reflection path useful to define a personal educational project within a wider life project.

*Key words:* autobiographical writing, reflection path, formative project.

*Articolo ricevuto nel gennaio 2010; versione finale dell'aprile 2011.*

Il presente saggio è stato concepito in maniera unitaria dai due autori. Tuttavia, per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: Maura Striano, parr. 1, 3 e Conclusioni; Stefano Oliverio, parr. 2 e 4.

I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo.

L. Wittgenstein, *Tractatus*, 5.6

## 1. L'orientamento formativo dalla scuola all'università

Al termine del ciclo di studi superiori, nove volte su dieci, una ragazza o un ragazzo hanno le idee molto confuse riguardo il proprio destino formativo e professionale.

Nel loro curricolo formativo, infatti, hanno incontrato discipline, esperienze, saperi più o meno formalizzati, che hanno suscitato in loro interesse o rifiuto, contribuito a costruire una struttura di conoscenze più o meno articolata, talvolta fornito anche occasioni di riflessione, ma non avviato un autentico processo di conoscenza di sé, delle proprie risorse e potenzialità, del proprio progetto di vita.

Alla scelta dell'università o di altri sbocchi si arriva sulla scorta di indicazioni date dai genitori o da qualche insegnante, dei suggerimenti degli amici, delle rappresentazioni, talvolta distorte ed irrealistiche, che popolano l'immaginario giovanile riguardo alcune tipologie di professioni, ritenute più o meno appetibili ed interessanti come riferimento per il proprio futuro. Mancano o sono molto rare, nella scuola, esperienze che consentano agli studenti di acquisire una più chiara consapevolezza di chi sono, di dove intendono andare, di quali sono le possibilità ed i limiti che si troveranno davanti nel loro percorso di vita post-scolastica.

Anche laddove siano presenti azioni ed interventi di orientamento, questi si limitano sostanzialmente a fare acquisire una serie di informazioni (attraverso esperienze in presa diretta, visite guidate, incontri...) su quelle che possono essere le opportunità formative e gli sbocchi occupazionali presenti in una determinata realtà territoriale e non prendono in considerazione la necessità che gli studenti hanno di chiarirsi le idee in prima istanza rispetto a se stessi, alla propria storia, alle proprie aspettative, alle proprie paure e speranze in riferimento a contesti non sempre accoglienti e supportivi.

La situazione appare ancora più complessa laddove la studentessa o lo studente siano portatori di una disabilità (motoria, psichica o sensoriale), molto spesso vissuta come un oggettivo e pesantissimo ostacolo e vincolo rispetto alla possibilità di intraprendere (laddove sussistano le condizioni e le possibilità) un percorso formativo post-secondario o di trovare una collocazione occupazionale soddisfacente. In effetti mol-

ti studenti con disabilità, al termine degli studi superiori, non hanno chiara consapevolezza delle proprie risorse e delle proprie possibilità, oltre che dei propri limiti, e non riescono, quindi, a prefigurare in modo chiaro una loro collocazione nei contesti di formazione universitaria.

Eppure, in moltissimi casi esistono risorse e potenzialità su cui è possibile investire per realizzare un progetto di vita pienamente soddisfacente sul piano personale come su quello professionale, anche per chi è portatrice/portatore di una qualche forma di disabilità.

Sono quindi indispensabili dispositivi di orientamento post-scolastico, ma anche e soprattutto di *pre-orientamento formativo da collocazione all'interno del contesto scolastico* (già a partire dal penultimo anno) allo scopo di offrire a tutti gli studenti, senza eccezioni, l'opportunità di identificare ed analizzare i propri limiti e le proprie potenzialità, mettere a fuoco i propri progetti personali ed occupazionali, disegnare la propria traiettoria di crescita e di sviluppo sulla scorta di un chiaro ed autentico riconoscimento della propria identità individuale.

Si tratta, in definitiva, di mettere a sistema – nel circuito scuola superiore-università – un *dispositivo di interfaccia* all'interno del quale si realizzino interventi orientativo-formativi: *a)* in uscita da uno specifico ciclo di studi; *b)* in ingresso ad uno specifico ciclo di studi; *c)* nel corso dei processi di formazione assumendo diverse configurazioni e ruoli.

Tali interventi possono essere realizzati attraverso l'utilizzo di un *insieme di strumenti*, collegati tra loro in funzione di specifiche azioni-progettate, erogate, documentate e rendicontate, intenzionalmente direzionate ad offrire consigli, informazioni, indirizzi, forme di consulenza, di sostegno, in uno spazio-tempo delimitato e razionalmente sostenuto. Ciò allo scopo di rendere le studentesse/gli studenti dell'ultimo ciclo delle superiori consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti; mettere a fuoco obiettivi, progetti, strategie; fornire informazioni, illustrare e prefigurare scenari; sostenere nelle scelte; accompagnare nei passaggi e nelle transizioni; supportare nelle riconfigurazioni e nelle riconversioni di credenze e rappresentazioni.

In questa chiave, l'orientamento viene ad essere riconosciuto come una dimensione di incontro e di negoziazione di prospettive, obiettivi, opzioni, scelte che garantiscono a tutti e a ciascuno la possibilità di accedere alla formazione in una prospettiva continua e trasversale (Striano, 2001), a partire dai propri bisogni e dalle proprie aspettative in funzione della realizzazione di un progetto di partecipazione legittima e piena alla vita culturale e professionale di un contesto sociale.

Per i suindicati motivi si può considerare, infine, l'orientamento

come un potente dispositivo di inclusione sociale se si intende l'inclusione come: *a*) ingresso attivo e partecipativo in un sistema; *b*) gioco di ruoli personali e professionali; *c*) assunzione di responsabilità, essere e saper essere "dentro" un contesto; *d*) accoglienza, ammissione, autorizzazione, legittimazione all'ingresso in un contesto fatto di attori, relazioni, culture, storie, saperi talvolta anche molto diversi; *e*) riconoscimento come parte attiva, propositiva dei processi di sviluppo personale, locale e territoriale.

In questa logica da due anni si sta muovendo, di concerto con l'Ufficio scolastico regionale, il Centro di Ateneo per l'Inclusione attiva e partecipata degli studenti dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II" (SINAPSI) che ha attivato uno specifico servizio di *pre-orientamento formativo* realizzato in un campione selezionato di istituti secondari di secondo grado, allo scopo di sostenere una attenta esplorazione e riconoscizione di aspettative, bisogni, risorse, funzionale ad indirizzare le scelte dei giovani in formazione verso occasioni ed opportunità che possano effettivamente rispondere a tali aspettative e sostenere in modo adeguato i percorsi di crescita e di sviluppo personale, garantendo a tutti e a ciascuno pari opportunità formativa.

Il servizio, in dettaglio, si propone di raggiungere una serie di specifici obiettivi: *a*) accompagnare il passaggio scuola-università degli studenti in condizione di disagio e/o disabilità che frequentano l'ultimo anno delle scuole superiori con interventi destinati agli studenti, alle loro famiglie, agli insegnanti curricolari e di sostegno; *b*) aumentare i livelli di consapevolezza dei bisogni e delle potenzialità degli studenti in condizione di disagio e/o disabilità allo scopo di sostenere un processo di partecipazione attiva alla vita universitaria attraverso interventi "dedicati" ed individualizzati. Tali interventi si rivelano essere particolarmente utili laddove, in mancanza, si riscontra che molti studenti, trovandosi in situazione di forte disagio e disorientamento, non riuscirebbero a mettere a fuoco in modo chiaro le opzioni e le possibilità verso cui indirizzare le proprie scelte formative se non adeguatamente sostenute ed indirizzate con azioni di ascolto, consulenza, informazione, sostegno.

Gli interventi di pre-orientamento attuati nelle scuole di Napoli e provincia sono coerentemente legati al complesso delle attività riguardanti l'orientamento universitario, inteso come dispositivo facilitante la lettura delle relazioni esistenti tra il soggetto e il contesto della formazione accademica, e in particolare agli interventi di *orientamento didattico-educativo* realizzati nell'ambito del STS di Ateneo, che si configurano come azioni volte a promuovere le pari opportunità formative nel contesto della vita universitaria, aumentando negli studenti in condizione di disagio

e/o disabilità i livelli di consapevolezza del proprio progetto formativo e realizzando azioni di *empowerment* funzionali ad una loro collocazione autonoma e responsabile all'interno dei contesti dell'alta formazione.

## 2. Pre-orientamento come progetto di inclusione: l'esperienza del Centro SINAPSI dell'Università di Napoli "Federico II"

Il Centro SINAPSI, come si legge nel suo regolamento, indirizza le sue azioni agli «studenti che, nell'ambito della vita accademica, vivono uno stato di disagio a causa di difficoltà fisiche, psicologiche e/o sociali»<sup>1</sup>. Nato come evoluzione della Commissione Disabilità, istituita per attuare la legge del 1999, n. 17, pur ospitando tuttora al proprio interno i Servizi di Tutorato Specializzato, il Centro ha una latitudine di intervento non concentrata sulle sole – pur fondamentali – questioni della disabilità. Siffatta estensione del focus delle attività non ha rappresentato il tradimento o l'abbandono della pristina missione, ma l'accoglimento *in toto* della filosofia dell'ICF (*International Classification of Functioning*) e una innovazione lungo le linee dell'attenzione alla tematica, della *limitazione dell'attività* e della *restrizione della partecipazione* (OMS, 2002). Come hanno, infatti, enfatizzato Canevaro e Ianes (2003, p. 30), «ampliando le possibilità di lettura della condizione di salute, l'ICF richiede una rivisitazione della dicotomia fino ad oggi presente nella visione dell'uomo. Si è soliti identificare la persona in sana e malata, normale o anormale. Ma la persona non coincide con la sua malattia, menomazione, disabilità; la persona versa in una condizione di salute che può essere o meno migliorata a seconda dei fattori ambientali, personali e di contesto». Accedere a questo punto di vista, concentrandosi sulla molteplicità dei fattori bio-psico-sociali, implica che disagio e disabilità non possono essere considerati appartenenti a due sfere segregate nella loro aseità, ma come riconducibili ad un orizzonte unico di riferimento, quello della condizione di benessere o malessere dei soggetti in determinati contesti di vita che operano come facilitatori o barriere.

Tale impostazione globale delle politiche del Centro ha avuto un grande impatto sulla natura del progetto di pre-orientamento (d'ora in avanti PROPREOR) per come lo si è attuato. Inizialmente, infatti, PROPREOR è stato ideato anzitutto come modo per agevolare la transizione degli

<sup>1</sup> Il regolamento è disponibile su <http://www.sinapsi.unina.it>.

studenti con disabilità dalla scuola (in cui vige la pratica dell'*integrazione*, legata all'opera dell'insegnante di sostegno) all'università (dove l'*inclusione* – e lo stesso mutamento lessicale riveste una sua importanza<sup>2</sup> – avviene attraverso una serie di servizi, non coagulati intorno a una sola figura). E, tuttavia, esso ha poi esperito un ampliamento di orizzonte di intervento, omologo a quello attuato dal Centro SINAPSI. Infatti, la dirigenza e il corpo docente degli istituti coinvolti non solo hanno condiviso le finalità e la natura formativa – e non meramente informativa – del progetto e l'impegno dell'operatore a svolgerlo non con i soli studenti con disabilità ma con tutta la classe (per non rischiare la contraddizione di agire in modo escludente proprio nell'attuazione di un progetto di inclusione), ma hanno manifestato la convinzione che l'iniziativa – col suo focus su percorsi di riflessività miranti a promuovere l'*empowerment* dei soggetti – andava incontro alle esigenze della utenza scolastica nel suo complesso, segnata da un disagio diffuso e sfaccettato nelle sue manifestazioni (Cambi, Dell'Orfanello, Landi, 2008).

Il quadro delineato dal corpo docente è stato, infatti, quello di adolescenti demotivati, insicuri, *incapaci di riconoscersi capacità* (la ridondanza del lessema restituiva il senso di scoraggiamento avvitato su se stesso in cui molti giovani piombano) e, quindi, potenzialmente esclusi dalla scelta universitaria; studenti nei quali si è consolidata la convinzione che il proprio percorso formativo si “debbra” interrompere con il diploma<sup>3</sup>, dal momento che avvertono l'accesso o la partecipazione alla vita universitaria come una possibilità non reale. Lo hanno confermato, con una gamma variegata di posizioni, anche talune delle narrazioni scritte dagli studenti<sup>4</sup>, benché esse fossero redatte *dopo* una riflessione condivisa sulla nozione di talento che intendeva stimolarli a prendere

<sup>2</sup> La questione della differenza fra *integrazione* e *inclusione* non può essere affrontata in questa sede, implicando una gamma di posizioni che va da coloro i quali continuano a prediligere la nozione di integrazione a coloro i quali privilegiano quella di inclusione, a coloro i quali ritengono si possano adoperare come quasi-synonimi. Nel testo si è enfatizzata la diversità dei due concetti – e il loro nesso con due contesti formali della formazione – perché questa è l'impostazione che presiede alla filosofia del Centro SINAPSI e alle sue procedure di intervento.

<sup>3</sup> Eccetto che per il caso di un liceo psico-pedagogico e di un liceo d'arte, le scuole in cui si è svolto il progetto sono stati istituti tecnici (di vari indirizzi: turistico; giuridico; informatico; economico-aziendale) e professionali. Questo perché, per ragioni che non si possono qui indagare, sono le scuole in cui più è rilevante la presenza di studenti con disabilità (come detto il progetto prevedeva che le classi cui fosse indirizzato avessero almeno uno studente con disabilità).

<sup>4</sup> Sulla centralità delle scritture di sé nel dispositivo di PROPREOR, cfr. *infra*, parr. 3-4.

consapevolezza della pluralità delle capacità (che di solito essi riconducono al solo “andar bene a scuola”) e a riconoscere in molte loro attitudini dei veri e propri *talenti di persona che apprende*:

Non ho talenti, nemmeno nel senso che abbiamo appena parlato [*sic*]⁶. Ci sono delle cose che mi piace fare, per esempio disegnare, ma non so se sono brava. E poi mia madre mi dice che non serve a niente (Fabiana).

Mi piace la natura e sono brava in biologia. Ma il mio talento non viene apprezzato perché non frequento la scuola adatta (Carmen).

Io non so fare niente, altrimenti non starei in questa scuola. Non sono molto migliore del barbone che sta fuori al gs, anzi almeno lui qualcosa sa fare e poi mi sembra felice (Gianni).

Alle medie mi piaceva studiare. Poi mia mamma mi ha detto “prenditi un diploma, non andare al liceo” e sono finita qua dove nessuno mi chiede niente. Alle interrogazioni basta che imparo qualche cosa e mi mettono 6. Mia cugina lei studia sì, è un’altra cosa fa il liceo pedagogico passa il pomeriggio sui libri. Lei andrà all’università, io non so. Ma che ci [*sic*] posso fare? (Rita).

Anche chi, come Antonio, non nega di aver talenti, li considera solo in potenza e – cosa ancora più interessante – equipara implicitamente fiducia di sé e arroganza:

I talenti che ho non li conosco bene perché essi sono ancora tutti da scoprire. [...] So che il mio carattere e [*sic*] molto strano perché credo di affrontare la vita in modo diverso dai miei coetanei perché ho molte problematiche che loro non hanno mai affrontato per questo avvolte [*sic*] posso sembrare molto presuntuoso e arrogante tanto che passo da stati di depressione a stati di completa arroganza e fiducia in me stesso.

Molti degli adolescenti e delle adolescenti sollecitati a indagare le loro capacità e risorse, legandole a un possibile orizzonte universitario e/o professionale, spostavano l’accento sul piano delle motivazioni, in un’accezione esistenziale e non psicologica del termine:

<sup>5</sup> Era questa la dizione che si condivideva con gli studenti e la si traeva dai percorsi di orientamento, articolati in stanze – secondo un modello ispirato da Riccardo Massa –, contenuti in de Mennato (2006).

<sup>6</sup> Tutti i testi degli studenti saranno riportati sempre senza alcun intervento di emanamento né stilistico né grammaticale.

Non so cosa posso fare all'università. Stiamo facendo il Risorgimento e i patrioti sapevano che cosa volevano e per questo sapevano anche che cosa fare. Quando la professoressa spiegava i giovani di Mazzini [sic] mi sembravano un po' stupidi a morire per l'Italia. Ma poi ci ho pensato e quasi gli [sic] invidia perché sapevano dove arrivare. Io aspetto solo il sabato per uscire con gli amici fino a tardi (Francesco).

Lo dico sempre che il mio problema è che non ho ideali, managgia [sic]. A volte mi sento una sonnambula. E che fa una sonnambula oltre a camminare senza sapere dove? (Alessandra).

Nella loro prosa quasi orale, nella scelta talora non filtrata dei lessimi e nella costruzione sintattica, eppure profondamente “scritta”, nella misura in cui la scrittura dischiude uno spazio di riflessione, di vaglio critico della propria esperienza, Alessandra e Francesco danno voce a quella che il più avanzato pensiero pedagogico riconosce come una delle frontiere più rischiose – e non sempre avvertita come tale – del disagio: «L'assenza di scelte, di obiettivi, di “ideali” (anche minimi) [...] è anche un indebolimento dell'io e l'avvio di una chiusura nel puro consumo e nel solo presente. Dove si vive, si deve vivere senza sacrificio, senza impegno, senza vere curiosità. Senza “appigli” per il pensiero, per la cultura, per la progettazione di sé» (Cambi, Dell'Orfanello, Landi, 2008, p. 18).

Il disagio, recepito dal Centro SINAPSI nel suo atto costitutivo, ha così fatto irruzione e si è imposto, accanto alla disabilità, nella cornice di PROPREOR, che si è profilato sempre più come l'occasione per *formare tutti i soggetti alla capacità di scelta dell'opzione nella quale si riconoscono e, riconoscendosi, proiettano se stessi verso quel sé futuro che si intende essere*. Si è trattato di innescare negli studenti un *processo riflessivo* che li mettesse in grado non solo di definire, in maniera autonoma e non eterodiretta, un proprio progetto formativo, ma di determinarlo all'interno di un più generale progetto di vita (e di *vita indipendente*, si potrebbe dire, riprendendo e dando una lettura estesa della dizione della Dichiarazione di Madrid sulla disabilità del marzo 2002). In questa prospettiva, PROPREOR ha inteso restituire *continuità e significatività* all'esperienza dei soggetti, ossia – per esplicitare altrimenti l'ottica deweyana che regge l'iniziativa – permettere ai soggetti di riscoprire gli elementi educativi della propria esperienza, tanto nei contesti formali quanto in quelli informali, in modo che, a partire da tale rivisitazione riflessiva, potessero scegliere in modo più consapevole in che forme proseguire il proprio percorso formativo. Infatti, «[i]l principio della continuità nella sua applicazione educativa significa [...] che il futuro debba essere

preso in considerazione ad ogni stadio del processo formativo [...]. In un certo senso ogni esperienza dovrebbe fare qualcosa per preparare una persona per esperienze posteriori di una qualità più profonda ed espansiva. Questo è l'autentico significato di crescita, continuità, ricostruzione dell'esperienza» (Dewey, 1988, p. 28).

Nelle azioni di pre-orientamento hanno convissuto così due esigenze: da un lato preparare alla scelta se andare all'università (e in quale facoltà) e alla svolta/cesura che essa rappresenta nella vita di una persona, implicando non solo un cambio di ambiente educativo e di organizzazione didattica, ma un vero e proprio passaggio di mondo, da quello chiuso-familiare, quasi comunitario della scuola a quello aperto della società adulta, con l'impegno di una esistenza da progettare senza coordinate definite (nelle scritture degli studenti il senso di tale passaggio era molto chiaramente avvertito, tanto nelle sue valenze positivo-emancipative quanto nelle tonalità più angosciate: «Dall'università, se ci vado, mi aspetto più libertà. Mi posso organizzare io il mio tempo. Non avrò più gli insegnanti che mi stanno addosso e appena faccio qualcosa dicono che chiameranno i miei genitori. Allora sarà tutto nelle mie mani», scrive Alessandro, cui quasi “risponde” Michela, la quale annota: «Lo vedo con mio fratello, all'università ci si può perdere. Non c'è più il professore che si preoccupa per te, sei da solo, e se non hai forza di volontà e determinazione ti perdi, ti lasci andare. Anche perché non hai i compagni di classe, i miei amici ora sono nella mia classe, ma io sono l'unica che vuol fare Giurisprudenza. Mi hanno detto che alle lezioni ci sono tantissime persone ma poi si va a casa, quando le lezioni sono finite e sei tu e i libri»); dall'altro, però, la preparazione a questo salto verso un modo nuovo di rapportarsi all'esistenza, a questa scelta, non poteva prescindere dal ripercorimento riflessivo di quella che era stata la propria storia di apprendimenti, la ricognizione su quando e come si era appreso e costruito conoscenza. Enfatizzare solo la soluzione di continuità, il cambio di scenario, la diversità nella organizzazione dei tempi e dei modi della didattica, avrebbe rafforzato l'idea – di cui si trova traccia in alcune delle narrazioni/riflessioni – che l'università sia qualcosa di assolutamente nuovo, irrelato col precedente percorso formativo<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Siffatta diversità dell'università affiora sia come orizzonte di liberazione («I prof mi dicono che non sono fatto per andare all'università che non studio ma che ne sanno loro? All'università è tutto diverso, infatti io voglio fare ingegneria informatica e al computer sono bravo. Non dovrò più studiare storia e diritto, che non mi interessano. Là sarò finalmente con persone come me», Marcello) sia come remotezza irraggiungibile («Non ho mai pensato di andare all'università, sennò [sic] facevo il liceo. Quando la professoressa di

Per raggiungere gli obiettivi di attivazione di processi di coscientizzazione e di *empowerment* dei soggetti, PROPREOR ha dovuto operare – attraverso la scrittura – per *a*) favorire nei soggetti una “lettura” di se stessi come dotati di risorse e possibilità; *b*) permettere loro di individuare i propri talenti attraverso un percorso riflessivo che recuperasse il senso delle proprie esperienze formative tanto nei contesti formali quanto in quelli informali; *c*) *identificare il proprio futuro* formativo-professionale possibile, ossia non lasciarsi “affibbiare” un destino professionale dalle sole pressioni ambientali né rifugiarsi in prospettive irrealistiche, ma *progettarsi*, nella duplice accezione del termine, delineare un progetto di sé e progettarsi nella propria identità da-farsi, emergente nella continuità di ricostruzione delle proprie esperienze attraverso una rivisitazione della propria storia di soggetti che apprendono.

In taluni dei contesti scolastici in cui si è operato, gli studenti si sentivano particolarmente poco stimolati, denunciando talora addirittura un arretramento rispetto alle scuole medie-inferiori, il che ha implicato che il pre-orientamento abbia dovuto funzionare anche come congegno non certo per *guarire dal mal di scuola* (Romei, 1999) – era impossibile dato il numero contenuto di incontri –, ma almeno per cominciare a guardare alla propria biografia come tessuto di esperienze formative, arghinando il rischio che l’idea della propria vita come percorso formativo scomparisse dall’orizzonte esistenziale dei soggetti.

### 3. Narrazione e scrittura di sé come strumenti di orientamento formativo nella scuola

Per la realizzazione degli obiettivi del progetto abbiamo trovato particolarmente funzionali l’utilizzo di dispositivi “narrativi”, e in particolare di dispositivi di *scrittura narrativa* per una serie di motivi: *a*) la narrazione rappresenta una forma primaria di autoriflessione e di incontro con l’altro e costituisce, quindi, un valido strumento per la ricostruzione di percorsi di vita più o meno accidentati e tortuosi, di contesti e di relazioni; *b*) i dispositivi narrativi consentono agli studenti di ricostruire la propria storia in prima persona e, quindi, di impadronirsene, di darle progressivamente un senso ed un significato in modo autonomo e responsabile; *c*) i dispositivi narrativi, in particolare quelli che fanno

italiano ci spiega Dante, capisco come è bello capire le cose, e mi viene voglia di continuare. Vorrei essere come lei. Ma ORMAI non ce la posso più fare!!!!», Alessia; «Io mi sposerò e farò dei figli. Spero che loro vanno [sic] all’Università», Emy).

uso di scritture anziché di narrazioni orali, consentono di realizzare un distanziamento riflessivo, funzionale ad una analisi rigorosa, senza infingimenti, nascondimenti, “tradimenti” del proprio personale progetto di vita e delle sue condizioni di realizzabilità.

La scrittura è una particolare forma di “tecnologia” che documenta, realizza e sostiene eventi e processi mentali (a livello individuale e collettivo) connotati da una struttura ordinata, direzionale, sequenziale in una logica di continuità ma anche di prefigurazione e di progettualità e ciò risulta particolarmente funzionale ad interventi orientati alla messa a fuoco di una progettualità esistenziale e formativa.

Scrivere, inoltre, implica un’organizzazione mentale e del discorso secondo parametri di riflessività che consentono un’esplorazione profonda dei propri campi di esperienza, delle prospettive che ne emergono, delle possibili prefigurazioni che ne conseguono (Striano, 2010).

Attraverso la scrittura le ricostruzioni narrative della esperienza individuale sono riportate a contesti meno immediati e pregnanti di quelli reali, in cui gli studenti sono immersi e da cui non sempre riescono a distaccarsi, per comprenderne meglio le dinamiche, per condurli su un piano di ricostruzione esperienziale codificato per mezzo di artefatti simbolici ed organizzato attraverso strutture concettuali di diversa complessità.

La scrittura, inoltre, rappresenta un modo sequenziale, non rapso-  
dico, di organizzare le memorie individuali e collettive che si distanza molto dalle modalità comunemente utilizzate dai giovani (pensiamo ad esempio alle bacheche dei social network sulle quali si accumulano foto, stralci di poesie, collegamenti a video musicali scaricati da YouTube senza un tessuto di raccordo atto a tracciare legami di senso e di significato tra pensieri e memorie, che si sedimentano e si susseguono in assenza di una autentica continuità).

In questa prospettiva, invece, narrare le proprie esperienze attraverso la scrittura (e non attraverso immagini, suoni, colori, movimenti...) alimenta un percorso di riflessione che consente di costruire una continuità tra le esperienze passate, presenti, future in funzione di una crescita possibile.

Di fatto, quindi, la scrittura si rivela essere un validissimo strumento per entrare in contatto con se stessi in quanto portatori di una storia documentabile, registrabile e ricostruibile, ma anche e soprattutto dotabile di senso e di significato, che le vengono conferiti proprio dalle possibilità di crescita, che essa permette di attivare e di sostenere.

Esiste, dunque, uno strettissimo rapporto tra la scrittura narrativa e l'esplorazione di sé intesa come processo di indagine che ci consente – attraverso la ricostruzione delle nostre esperienze e della nostra storia-di comprendere chi siamo, come ci posizioniamo nel mondo, dove desideriamo (o dove speriamo di) arrivare.

Scrivere di sé, dei propri progetti, delle proprie speranze, ma anche delle proprie paure richiede la messa a punto di strumenti di introspezione, di esplorazione dei rapporti che intratteniamo con il mondo e le cose, ma anche e soprattutto di strumenti funzionali alla concettualizzazione di idee, pensieri, sentimenti, vissuti; alla messa in relazione di esperienze allo scopo di costruire una mappatura della propria vita, di lasciarne una traccia ma anche di proiettarla verso un futuro fatto di diverse opzioni e possibilità.

Scrivere, anche in modo *naïf*, sgrammaticato, apparentemente scor-ordinato, rappresenta una opportunità ed una risorsa estremamente preziosa per gli adolescenti in transizione dal mondo circoscritto e raffatto della scuola, scandito da eventi, rituali, tempi sempre uguali e quindi in qualche modo immutabile, al mondo delle prima esperienze di lavoro o – forse – di studio superiore, portatore di incertezza e di incognite, sfide, stimoli...

Si tratta di una transizione estremamente delicata ed importante, che impone una costante riflessione su se stessi, sui propri orientamenti e sulle proprie scelte, sostenuta da strumenti (come ad esempio le *scritture diaristiche* o le *narrazioni autobiografiche*) che permettono di mettere a fuoco le *impasses*, le configurazioni problematiche, gli snodi critici e di approfondirne il senso ed il significato (Demetrio, 2007).

La scrittura di sé richiede un tempo che si colloca come *dimensione intermedia e di interfaccia* tra il mondo della scuola ed il mondo del lavoro e della vita; una dimensione all'interno della quale è possibile tracciare i microeventi che segnano le transizioni di cui sopra e scandagliarli in profondità in funzione della loro portata evolutiva e trasformativa.

Per risultare efficace in questo senso essa deve però essere accompagnata e sostenuta da dispositivi che ne utilizzino la valenza educativa e formativa in termini di innalzamento dei livelli di consapevolezza di sé, delle cose, del mondo ma, soprattutto, di crescita continua.

Per questo motivo la collocazione di un dispositivo narrativo (in cui intervengono molteplici voci e prospettive) all'interno dei processi di transizione ci sembra particolarmente interessante e fruttuosa laddove riesca ad intercettare le problematiche della rinuncia, dello scacco, del riposizionamento, ma anche a rilevare determinazioni, progetti, prospettive di sviluppo.

D'altronde, la scrittura è uno strumento che ci accompagna discretamente e silenziosamente in moltissimi momenti della vita, aiutandoci a tirar fuori ciò che è difficile esprimere con la parola orale; a fare chiarezza sulle nostre idee nella misura in cui esse vengono a porsi dinanzi a noi in modo speculare attraverso la traccia scritta che le rende dati oggettivi, identificabili, ricostruibili.

Scrivere è, inoltre, utile per entrare in contatto con sentimenti, emozioni (che talvolta risultano difficilmente comprensibili, concettualizzabili, esprimibili...) e per esplorarne il senso ed il significato in relazione ai contesti in cui ci si trova a vivere e a crescere, più o meno autenticamente e faticosamente.

#### 4. Giungere alla scrittura di sé per in-scriversi nella propria esperienza: appunti metodologici

Come si è sottolineato, PROPREOR ha avuto fra i suoi obiettivi quello di supportare i soggetti in un percorso di autoesplorazione riflessiva che permettesse loro di individuare i propri talenti nei contesti formali e informali della formazione (come e quando li si è scoperti; se sono valorizzati o no dal proprio ambiente; se li si utilizza già o si pensa di utilizzarli in un futuro professionale) e di rivisitare le proprie esperienze formative (quando si ritiene di aver appreso qualcosa; che cosa ha prodotto l'efficacia dell'apprendimento; se si sono verificati eventi che hanno trasformato il soggetto portandolo a rivedere le proprie prospettive di significato; se ci sono state figure che hanno stimolato l'apprendimento ecc.). La traccia di siffatta interrogazione riflessiva è stata ripresa da una ricerca sull'orientamento formativo coordinata da Patrizia de Mennato (2006) e gli studenti sono stati invitati a produrre delle scritture autobiografiche sulla scorta di una serie di domande-stimolo modellate su quelle approntate dai partecipanti a tale ricerca.

Nonostante la consegna apparentemente semplice (e il fatto che la scrittura di sé fosse in qualche modo instradata da quesiti che pre-disponnevano delle coordinate entro cui muoversi, senza però tappare le possibilità di espressione), l'operatore si è dovuto confrontare all'inizio con una duplice difficoltà: anzitutto, una *esibita ostilità e un'istintiva recalcitranza nei confronti della scrittura*<sup>8</sup>. La prima reazione degli studenti – si

<sup>8</sup> La reazione – quasi incredibile nel suo riproporsi con le medesime parole in venti diverse classi di otto diverse scuole – è stata sempre: “Mica dobbiamo scrivere”.

rammenti che PROPREOR è stato realizzato prevalentemente all'interno di istituti tecnici e professionali – è stata sempre la medesima in ciascuna delle venti classi incontrate, improntata a una indisponibilità a scrivere.

Per ovviare a tale riluttanza si è scelto di adottare una strategia ispirata alla riflessione sulla scrittura svolta in *Writing How and Why* da Matthew Lipman, il filosofo americano dell'educazione creatore del curriculum della *Philosophy for Children*, che così argomenta:

Che cosa nella scrittura sconcerta [i ragazzi]? Perché le resistono così strenuamente? [...] Per esempio quando [ai ragazzi] vengono assegnati un certo numero di esercizi da svolgere come compiti a casa si darà per scontato che non avranno difficoltà a leggere la consegna. Ma spesso non è affatto così: i [ragazzi] sono confusi dai termini tecnici e dalle terse spiegazioni che gli scrittori dei libri di testo presumono i [ragazzi] troveranno perfettamente chiare. La stessa cosa è vera con i compiti di scrittura come il seguente: "Descrivi le tue esperienze in vacanza e racconta che cosa significano per te". Esperienze? Significato? Sono termini estremamente ampi (Lipman, 1980, p. II)<sup>9</sup>.

La situazione descritta da Lipman si è verificata ripetutamente nelle classi in cui si è svolto il progetto. L'espressione "talento di persona che apprende" procurava smarrimento, a più livelli: si poteva parlare di "talento" in una classe di un tecnico o di un professionale<sup>10</sup>, dal momento che era a tutti evidente – tranne che al "professore dell'Università" (così all'inizio veniva percepito l'operatore) – che non ci potevano essere talenti *lì*? E poi che cosa significava "persona che apprende"? Non ci si avvertiva certo come "persone che apprendono", anzi ci si era iscritti a un determinato tipo di scuola proprio "perché non si doveva studiare molto". E perché parlare a scuola di ciò che si era appreso fuori dalla scuola, delle altre esperienze fatte "nei contesti non-formali", e peraltro in connessione con gli "apprendimenti nei contesti formali"?

<sup>9</sup> Nell'originale inglese Lipman usa il termine "bambini" e non "ragazzi" o "adolescenti", ma trattandosi del curriculum *Suki* destinato agli studenti della nona-decima classe (corrispondente al biennio delle superiori in Italia) l'adattamento qui operato e l'inserzione del termine "ragazzi" non rappresentano una forzatura.

<sup>10</sup> Si possono citare con puntualità le reazioni – orali – degli studenti visto che gli incontri venivano audioregistrati: «Professore se cercate i nostri talenti, ci metteremo molto tempo» (Francesco); «È una caccia al tesoro impossibile» (Carmen); «Avete sbagliato a venire qui se cercavate persone con talenti» (Alessandra); «Avete portato il telescopio?» (Gerry); «Perdete tempo» (Daria) ecc.

*Cluster* di domande e di dubbi<sup>11</sup> che sono ritornati e che avrebbero potuto suggerire una modifica del vocabolario adoperato nei quesiti-stimolo, al fine di evitare tale sbigottimento iniziale. Non è stata questa, però, la via percorsa, perché proprio quello sconcerto e quello smarrimento erano proficui, attivavano un processo euristico, collocavano in una situazione indeterminata che impegnava i ragazzi a ri-pensare a se stessi come persone che apprendono. Si è deciso, invece, di seguire una proficua indicazione di Lipman, sia pur sottratta al suo contesto di origine e sottoposta a una torsione esegetica:

Lo sforzo [...] è di rendere possibile una transizione fluida e continua [...] dalla conversazione alla scrittura. [...] È un luogo comune che i [ragazzi] abbiano pochi problemi con le attività espressive [...]. Sembra che abbiano piacere a esprimere se stessi, tanto che gli adulti dicono che viene loro naturale. Nella espressione verbale, tendono ad essere tersi e concisi. [...] Per quel che concerne il conversare i [ragazzi] hanno bisogno di poco incentivo e gli insegnanti passano gran parte del tempo a tentare di *non* farli conversare. Sembra che, se i [ragazzi] non sono in grado di trovare opportunità per conversare in maniera costruttiva, converseranno senza meta, in maniera vana e persino distruttiva (ivi, pp. III-IV).

Invece che adattare e “semplificare” il linguaggio della consegna si è deciso di utilizzare lo sconcerto procurato dalle domande sui *talenti di persona che apprende* come punto di avvio di una discussione di che cosa sia talento, che cosa significhi apprendere, quando si apprende, se tutti gli apprendimenti siano validi ecc. La conversazione era organizzata sul modello della *comunità di ricerca* e l’operatore fungeva da facilitatore, senza minimamente indirizzare il processo di co-costruzione della conoscenza, ma fungendo piuttosto da *scaffolding* del dialogo, aiutando a non disperdere le varie idee e a non volatilizzarle in frammenti verbali fra loro irrelati, ma cercando di supportare la costruzione di una piattaforma concettuale condivisa. Alla fine della fase di conversazione la classe disponeva di una propria “presa semantica” sulle nozioni che erano proposte come traiettorie della scrittura di sé e si sentivano più disposti a produrre un testo.

Particolarmente significativo il caso di Ada, una ragazza che i docenti descrivono come “problematica e instabile”, che all’inizio ha di-

<sup>11</sup> L’elenco sarebbe più lungo, ma non è necessario – ai fini dell’argomentazione che si sta svolgendo – riportarlo nel dettaglio.

chiarato, addirittura con enfasi “gridata”, che non intendeva partecipare e, anche dal punto di vista della prossemica, ha manifestato questa sua decisione, sedendosi in un banco a parte, spalle al resto della classe, apparentemente assente o almeno assorta in se stessa. Poi, però, quando la conversazione in classe si è animata su che cosa fosse talento, è all’improvviso intervenuta, interrompendo gli altri, enunciando i suoi talenti e ha chiesto all’operatore il foglio su cui erano riportati i quesiti-stimolo e ha prodotto la sua scrittura (cercando spesso conforto in una compagna di classe – si era intanto messa a sedere “con” gli altri –, rassicurazioni circa quello che stava scrivendo). Il testo di Ada è interessante non solo per il fatto che è una testimonianza di come la metodologia “lipmania” abbia funzionato in un caso “difficile”, ma per altre due ragioni, molto rilevanti nell’orizzonte della presente riflessione: in primo luogo, è costruito in maniera particolare, perché Ada asserisce con grande forza i suoi talenti “contro” chi, secondo lei, non glieli riconosce e la sua è quindi una delle poche scritture che, pur non richiamandovisi apertamente, ha sviluppato una delle domande-stimolo (“quali talenti vengono secondo me *valorizzati* e quali *non riconosciuti* nei miei contesti di studio e di vita?”) su cui la stragrande maggioranza degli studenti ha invece sorvolato (liquidandola in pochissimi casi con un generico riferimento al sostegno ricevuto dalle famiglie); in secondo luogo, perché implicitamente riconosce un’autonomia al momento della scrittura rispetto a quello della conversazione: Ada dimostra di non considerare il suo testo una mera trascrizione di ciò che aveva enunciato davanti alla classe e anzi pare sentirsi più libera di esprimersi (aveva, però, previamente domandato all’operatore se doveva mettere il cognome o solo il nome).

Io sono brava a cantare e infatti in chiesa canto sempre. Non l’ho detto prima perché Marianna mi prende sempre in giro e dice che non posso partecipare ad Amici, ma secondo me non c’entra niente, perché mi piace farlo e al coro non mi buttano fuori e mi dicono anzi che sono brava.

E poi sono brava a usare il computer, anche se mio fratello dice di no. Faccio dei video che poi carico sul mio blog e moltissimi mi postano dei commenti positivi. A volte penso che vorrei fare questo nella vita. Io voglio andare all’università e il mio sogno è diventare medico. Ma come dicevamo prima, una cosa sono i sogni un’altra quello che sai fare. Come ha detto il professore [l’operatore], lui voleva diventare architetto ma non sapeva disegnare e allora ha studiato filosofia. Finora non ho mai pensato a cosa so fare, ma solo a quello che mi piace fare. Se devo dire cosa so fare, oltre il computer e cantare, devo dire che quando studio me la cavo bene anche in matematica (e sono bravissima nel Sudoku). Forse dovrei studiare informatica come mio fratello.

Martina, prendendo spunto da quello che si era detto su talento e apprendimento, ha sviluppato in poche battute una rivisitazione della sua storia di apprendimenti e l'ha proiettata con molta decisione verso il suo futuro professionale:

Mi sono iscritta a questa scuola perché mia cugina mi aveva detto che non si faceva niente e io non ho mai avuto molta voglia di studiare, anche se non sono mai stata bocciata (ci tengo a precisarlo). Ma poi ho scoperto che il turismo è una cosa che mi piace tanto e ci riesco bene [*sic*] e con l'inglese me la cavo. È una materia che mi piace studiare e mi riesce facile anche la grammatica, che non è difficile come quella del francese. Sono questi i miei due “talenti”.

Ho scoperto che sono brava in inglese quando siamo andati in gita con la scuola e riuscivo a parlare con le persone. Non c'era la prof di inglese quindi non so se facevo molti errori, ma mi sembrava che gli altri mi capivano. È stato allora che ho capito che volevo lavorare nel turismo e penso che dopo il diploma studierò o lingue all'Orientale [una delle Università di Napoli] o turismo a Economia e commercio. Infatti, non voglio fermarmi al diploma, anche se penso che l'università è molto difficile e non so se ho le basi e il metodo di studio per superare gli esami. Quando immagino il mio futuro, non mi vedo dentro un'agenzia ma o come guida in qualche città straniera o come qualcuna che organizza i viaggi.

L'impostazione fondata sul modello della comunità di ricerca, che precedeva la fase della scrittura vera e propria, intendeva assolvere un secondo compito e cercava di prevenire la seconda difficoltà in cui – prima di mettere a punto tale strategia di intervento – ci si era imbattuti nell'utilizzazione delle scritture di sé come dispositivi di orientamento: il rischio che la scrittura dei propri talenti fosse ridotta a puro elenco (senza alcuna *vertigine della lista* (Eco, 2009), solo un banale catalogo che sollevava dallo sforzo di creare una scrittura di sé che fosse un *testo* (Cambi, 2010)). Come ha notato con grande finezza Cosimo Laneve, accanto alla «scrittura come impulso immediato [...] c'è la scrittura che è elaborazione, dispiegamento, ricerca. Il groviglio di idee, conoscenze, sentimenti esce dal labirinto della mente e si fa filo e linea. Pensare, tessere, scrivere appartengono allo stesso campo semantico: è la capacità di imprimere una forma, un ordine e un senso a ciò che si fa e di cui si ragiona» (Laneve, 2007, p. 75).

Le due modalità di scrittura individuate da Laneve (scrittura come impulso e come ricerca) rientrano entrambe in quella che potremmo chiamare la “scrittura autentica”. Il rischio da sventare nell'attività di

orientamento focalizzata sulla esplorazione dei talenti di persona che apprende è, invece, quello di scritture inautentiche, *uneigentlich* nella rigorosa accezione heideggeriana (Heidegger, 1993), ossia scritture che, lungi dal rappresentare un movimento di riappropriazione di sé e dei contenuti della propria esperienza (il movimento del *sich-etwas-eigen-zu-machen* che l'autenticità, come *Eigentlichkeit*, costitutivamente è), indispensabile per operare quella proiezione/progetto nel sé futuro che si intende essere, siano una fuga da esso e una dispersione nella impersonalità del Si (quello che “si dice di me”, quello che “si pensa siano i miei talenti”), che ha come correlato grafico gli elenchi smilzi e striminziti, eco dolorosa del non riconoscersi alcun talento da parte degli studenti con cui l’operatore deve spesso all’inizio confrontarsi.

Discutere le nozioni di talento e di apprendimento nella forma di una comunità di ricerca – e quindi di una conversazione che non sia *chiacchiera* (ivi, § 35), ma indagine e costruzione di conoscenza – è stato così il medio, il *grande mediatore* (Lipman 1980, p. IV) per attivare una scrittura di sé che sia essa stessa riflessione. (Incidentalmente si può notare che, così facendo, nello sforzo di instaurare quello che si può definire il movimento della *Eigentlichkeit*, si è creato un circuito per cui la scrittura di sé ha funzionato da modo di auto-appropriazione riflessiva della propria storia di soggetto che apprende e quindi da dispositivo di orientamento, ma al contempo le attività di orientamento sono divenute – a loro volta – strumenti di promozione della scrittura, in forme inedite a scuola<sup>12</sup>.)

Vi è stata una ulteriore decisione metodologica che si è adottata, al fine di superare l’ostilità/diffidenza nei confronti della scrittura, e anch’essa è stata ispirata da una osservazione di Lipman (confermata dagli studenti<sup>13</sup>): «Le condizioni formali della prosa scritta, ossia ortografia, grammatica, punteggiatura, pongono esigenze pesanti e talora arbitrarie sul processo di pensiero. L’incontro con esigenze arbitrarie spiega alcune delle resistenze che i [ragazzi] manifestano quando si chiede loro di scrivere» (ivi, p. III). Per questo, nel passaggio dalla conversazione alla scrittura si è invitato gli studenti a concentrarsi sull’aspetto autobiografico della scrittura, sulla costruzione di un testo attraverso la ri-costruzione delle proprie esperienze di apprendimento

<sup>12</sup> I docenti che entravano in classe si sorprendevano a trovare gli studenti, di solito rumorosi ed erratici, chini a scrivere.

<sup>13</sup> Valga per tutti Alessandra che, dopo la comunità di ricerca sulle nozioni di talento e apprendimento, si schermiva così dalla scrittura: «Io non so scrivere, faccio errori, lo so. Se mi metto a pensare che brutta figura faccio, mi blocco».

e l'identificazione dei propri talenti, senza temere di essere giudicati per come scrivevano. Tale rassicurazione è stata essenziale, “sbloccando” molte resistenze e, allo stesso tempo, tematizzando la “questione del linguaggio”, per così dire, ha lasciato tracce nelle narrative di tali, che hanno colto l'occasione per denunciare i limiti della scuola che frequentavano:

Quando andavo alle medie non ero la prima della classe ma parlavo italiano. Da quando stò [sic] qua ho iniziato a parlare in dialetto. Questa cosa mi fa arrabbiare perché se vado a fare un colloquio di lavoro, non è bello che non so parlare bene, che sembra che vado in cerca delle parole. Mi ricordo che alle medie avevo un diario e ci segnavo i miei pensieri, ora invece non lo faccio più. Mi sembra di essere andata indietro e per questo è difficile per me pensare all'università. Anche se scelgo una facoltà vicina alle materie che studio a scuola, sarà difficile, perché i professori non ci spingono a fare meglio e poi, come ho detto, mi sembra di non saper più esprimermi in italiano e all'università bisogna essere precisi (Susi).

Il tema (dei limiti) della propria scuola era avvertito in molti casi. Più in generale il percorso di pre-orientamento è divenuto non solo il momento per guardare in avanti verso l'università, ma anche per ripercorrere alcune decisioni, a volte subite, e rivissute come serie ipoteche sul proprio futuro:

Non ho scelto io questa scuola, è stato mio padre a impormela. Mi diceva che il liceo era troppo per me e che era meglio prendersi un diploma finito. Ma mi chiedo ora a che cosa mi servirà questo diploma, anche perché il primo anno ho studiato molto, ma poi ho visto che chi non studiava è stato promosso comunque e allora mi sono lasciato andare. Ora ho paura che è troppo tardi, non sono abituato a studiare e so che avrò molti problemi all'università. Spero solo che se scelgo da solo la facoltà e faccio ciò che mi piace, mi torni la voglia e sia più disposto a fare sacrifici. Ho due grandi passioni, il disegno e i videogiochi. Questa volta devo decidere io che cosa fare, senza lasciarmi influenzare, ma poi devo andare per la mia strada senza arrendermi e senza scoraggiarmi perché nella vita ci vuole determinazione (Angelo).

Attraverso la scrittura come pratica riflessiva di orientamento gli studenti hanno avuto così modo di scoprire che la scelta di iscriversi all'università ha senso – nella duplice accezione di significato e direzionalità – solo se si *in-scrive* nella propria storia di soggetti che apprendono, e che apprendendo si progettano, in un processo continuo di costruzione e ricostruzione delle proprie esperienze.

### 5. Conclusioni

La realizzazione di un intervento di pre-orientamento formativo attraverso l'utilizzo della scrittura narrativa nella scuola secondaria di secondo grado, ci ha consentito di rilevare una serie di elementi che aprono una pista di riflessione pedagogica sui modelli e sulle pratiche dell'orientamento, in una prospettiva di cura alla persona e di sostegno alla crescita (Frauenfelder, Sarracino, 2001; Fiorentino, 2004; de Mennato, 2006; Cunti, 2008; Lopresti, 2010).

In primo luogo si è trattato di focalizzare l'intervento su un tempo lungo e non su un tempo breve. La scrittura, infatti, ed in particolare la scrittura di sé (non confinata in uno spazio diaristico intimo e personale), deve essere accompagnata, coltivata, sostenuta – nei contesti formativi – in un percorso di progressivo riconoscimento dello spazio e del valore evolutivo e trasformativo di una pratica spesso troppo associata alle richieste che la scuola fa di produrre documentazioni registrabili di conoscenze e competenze.

In secondo luogo si è trattato di fare avvicinare progressivamente alla scrittura attraverso un dispositivo “*vygotskijano*” che ha previsto innanzitutto la messa in campo di una impalcatura di sostegno all'espressione di sé, delle proprie posizioni, delle proprie idee in un contesto dialogico e, quindi, il coinvolgimento in attività attraverso cui tali posizioni ed idee potessero trovare spazio di espressione e di confronto nella scrittura narrativa riconosciuta come strumento di libera comunicazione ed espressione di sé.

In terzo luogo ci siamo accorti che nel processo diretto ad un progressivo avvicinamento alla scrittura – ed in particolare alla scrittura di sé – la dimensione dello scrivere è stata sempre più insistentemente associata alla dimensione della crescita e dell'autoriflessione personale e sempre meno alla dimensione dell'apprendimento scolastico.

Si scrive, infatti, per comprendersi, per mettersi in scena, per raccontarsi ed in questo senso la scrittura viene riconosciuta come un formidabile dispositivo formativo, in particolare per le personalità fragili o alla ricerca di un senso e di una storia.

Per questo motivo l'utilizzo di un dispositivo di scrittura narrativa in chiave formativa e non divulgativa rappresenta un valido strumento per sostenere i delicati processi di crescita e di transizione in cui sono immersi post-adolescenti e giovani adulti al termine del ciclo di studi secondario di secondo grado.

## Riferimenti bibliografici

- Biffi E. (a cura di) (2010a), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*, Stripar Edizioni, Rho (MI).
- Id. (2010b), *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*, Erickson, Trento.
- Cambi F. (2010), *La scrittura come «cura di sé» e come piacere... formativo*, in Id., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, pp. 68-82.
- Cambi F., Dell'Orfanello M. G., Landi S. (a cura di) (2008), *Il dis-agio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento*, Armando, Roma.
- Canevaro A., Ianes D. (2003), *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*, Erickson, Trento.
- Cunti A. (2008), *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Franco Angeli, Milano.
- de Mennato P. (a cura di) (2006), *Progetti di vita come progetti di formazione*, ETS, Pisa.
- Demetrio D. (a cura di) (2007), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Unicopli, Milano.
- Dewey J. (1988), *Experience and Education* (1938), in Id., *The Later Works, 1925-1953*, vol. 13, ed. by J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Eco U. (2009), *Vertigine della lista*, Bompiani, Milano.
- Fiorentino S. (2004), *Orientamento e formazione. Dispositivi teorici e percorsi didattici*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Formenti L. (a cura di) (2009), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento.
- Frauenfelder E., Sarracino V. (a cura di) (2001), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Liguori, Napoli.
- Heidegger M. (1993), *Sein und Zeit* (1927), Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Laneve C. (2007), *La trama oltre il filo. La riscrittura come sorpresa*, in D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, pp. 75-85.
- Id. (2009), *Scrittura e pratiche educative. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento.
- Lipman M. (1980), *Writing How and Why: Instructional Manual to Accompany Suki*, IAPC, Mont Claire (NJ).
- Lopresti F. (2010), *Educare alla scelta. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Roma.
- OMS, *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento.
- Romei P. (1999), *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione, costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Striano M. (2001), *L'orientamento al servizio della formazione*, in E. Frauenfelder,

- V. Sarracino (a cura di), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Liguori, Napoli, pp. 9-23.
- Id. (2004), *Orientamento e tutorship per la formazione continua nella società della conoscenza*, in E. Catarsi (a cura di), *Obbligo formativo e ruolo del tutor*, Edizioni del Cerro, Pisa, pp. 157-74.
- Id. (2006), *La narrazione come dispositivo riflessivo*, in “Quaderni di didattica della scrittura”, 6, pp. 45-52.
- Id. (2007), *La funzione riflessiva ed autoformativa della narrazione attraverso la scrittura*, in D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, pp. 296-306.
- Id. (2010), *Scrivere per riflettere*, in E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*, Striper Edizioni, Rho (MI), pp. 145-54.