ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 5, N. 1, Year 2023
ISSN: 2704 – 873X

Tra passione per i bambini e ambizione di cambiare il mondo. Il desiderio di diventare insegnanti in un'esperienza di scrittura autobiografica con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria

Between the passion for children and the ambition to change the world. The desire to become teachers in an autobiographical writing experience with Primary Education students

Veronica Riccardi
Università degli Studi Roma Tre, Italia, veronica.riccardi@uniroma3.it

ABSTRACT
Con questo lavoro si vuole raccontare un'esperienza vissuta con gli studenti del Laboratorio di Pedagogia Generale del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Università degli Studi "Roma Tre"). Il laboratorio è stato un'occasione per riflettere sulle motivazioni, e quindi anche sui desideri, determinanti nella scelta del percorso di studi universitario, utilizzando la scrittura autobiografica e diaristica.

ABSTRACT
The aim of this work is to tell about an experience lived with the students of the General Pedagogy Laboratory of the Degree Course in Science of Primary Education ("Roma Tre" University). The laboratory was an opportunity to reflect on the motivations, and therefore also on the desires, which are decisive in choosing their university studies, using autobiographical writing and diary.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE
Wishes; Autobiographical; Writing; Diary; Teaching
Desideri; Scrittura Autobiografica; Diario; Insegnamento

INTRODUZIONE

Di raccontare e raccontarsi non si può fare a meno. Narrarsi è una forma di comunicazione fondamentale per tutti noi esseri umani, è il primo dispositivo

interpretativo e conoscitivo di cui disponiamo (Bruner, 1988), poiché ci permette di esprimere le nostre idee, le nostre emozioni e le nostre esperienze agli altri, di trasmettere informazioni e di creare connessioni e relazioni. Raccontare ci consente anche di ricordare, di rinnovare il nostro sguardo sulla vita vissuta, sugli incontri importanti, di mettere a fuoco le scelte fatte, le strade intraprese, e anche quelle mancate, di ridare ossigeno ai nostri desideri. Narrandoci, insomma, tessiamo insieme i fili del passato con quelli del presente e possiamo prendere sempre maggiore coscienza di noi stessi, di dove ci sta portando il nostro percorso biografico e delle scelte da abbracciare. Per dirla con le parole di Oliver Sacks (1986), «ognuno di noi costruisce e vive un racconto e questo racconto è noi stessi, la nostra identità» (p. 153). Se da un lato, infatti, la scienza ha ampiamente dimostrato che, da un punto di vista biologico, fisiologico, noi non differiamo molto l'uno dall'altro, è proprio il nostro racconto a renderci storicamente e intrinsecamente unici.

La narrazione del sé, quello che spesso definiamo racconto autobiografico, è fondamentale da un punto di vista non solo identitario, ma anche pedagogico: ci si pone in una terra di mezzo tra passato e futuro, trasformando le riflessioni sulla vita trascorsa in strumenti per la costruzione dei passi ancora da compiere. Il soggetto, leggendosi come processo, intrecciando nella propria "identità narrativa" (Ulivieri, 2019) eventi, emozioni e ricordi, acquisisce consapevolezza di sé e delle proprie azioni e negozia le sue scelte e le sue traiettorie di senso, in un continuo processo di formazione (Cambi, 2002). L'autobiografia, in altre parole, «fissa una direzione di marcia e, nel far ciò, si determina come avventura-di-formazione» (Cambi, 2010, p. 87).

SCRIVERE DI SÉ PER R-INNOVARE I PROPRI DESIDERI

La narrazione autobiografica, intesa come strumento di continua negoziazione della propria identità, può essere il territorio in cui vivere, rivivere, coltivare, verificare i nostri desideri. Se infatti per desiderio intendiamo una certa postura che riesce a designare la «tensione umana verso il cambiamento, passando attraverso la trasformazione, per avverare la realizzazione del proprio essere» (Amadini, 2021, p. 6), la narrazione diventa il mezzo con cui attraversare il nostro sentire per toccare le passioni e orientare le scelte, dando ossigeno all'impegno quotidiano. Il desiderio, inoltre, al pari della narrazione, è un dispositivo chiave dell'essere umano, fin dalla notte dei tempi (Vigna, 2015), e intrinsecamente complesso, anche dal punto di vista semantico. La parola "desiderio", in realtà, può essere interpretata in vari modi, tutti uniti da un riferimento alle stelle. Per primo Giulio Cesare, nel *De bello gallico*, sostiene che il "desiderio" venga da *desiderantes*, ossia i soldati sopravvissuti al campo di battaglia: sotto un cielo stellato attendono i propri compagni ancora impegnati nella battaglia, a rischio di morte. Desiderare è dunque qualcosa che coinvolge le dimensioni dell'attesa e della veglia. Inoltre, derivando dall'unione della preposizione privativa *de-* e dal termine latino *sidus* che significa, letteralmente, stella, il termine "desiderio" assume il significato di "avvertire la mancanza delle stelle", di quella stella che ci rassicuri sul ritorno dei nostri

compagni ancora impegnati sul campo di battaglia. L'esperienza del desiderio, da questo punto di vista, è un'esperienza che rasenta il rischio dello smarrimento, della perdita, di non ricongiungersi più (Recalcati, 2014). Si tratta di un'attesa, seppur fiduciosa, che da senso al tempo che intercorre tra ciò che si desidera e il suo compimento. Degno di interesse è anche un secondo percorso etimologico che riconduce il desiderio al venir meno delle stelle: chi desidera nota la mancanza delle stelle, si sente smarrito e prende coscienza dell'inafferrabilità dell'esistenza. La mancanza delle stelle, questo buio esistenziale, può diventare un momento significativo per mettersi alla ricerca di un nuovo senso per la propria vita, un'occasione per guardarsi dentro, rigenerarsi e ripartire (Amadini, 2014). Entrambe queste linee interpretative hanno in comune il fatto di intendere il desiderio come un dispositivo che consente di ricevere la vita e ridarle senso. Il connubio tra desiderio e mancanza, infatti, non è da interpretare solo in termini di un'assenza definita in senso negativo: l'assenza e la spinta al cambiamento hanno come positiva contropartita un investimento totale e razionale volto alla realizzazione di un nuovo progetto (Mittiga, 2021).

Il desiderio, in quest'ottica, si costituisce non come qualcosa di immobile ma come un vero e proprio processo che nasce nella memoria e attende di compiersi nel futuro (Amadini, 2014), come una tensione umana verso il cambiamento, la trasformazione, la realizzazione del proprio essere, non uno stato di godimento illimitato, privo di regole e di responsabilità, ma la «capacità di lavoro, di impresa, di progetto, di slancio, di creatività, di invenzione, di amore, di scambio, di apertura, di generazione» (Recalcati, 2018, p. 2). Capacità, come già accennato, di impegno quotidiano: la tensione desiderante, a differenza dell'impulso e del bisogno, che sono necessità impellenti, non da "sazietà, ma un futuro senza punti fermi" (Levinas, 1990). È, al contrario, intenzionalità e rinnovamento, giorno dopo giorno, del proprio poter essere in un confronto maturo con i propri limiti (Amadini, 2021), assumendo una postura problematizzante, dialogica e aperta. Nel desiderio ognuno si percepisce non solo per quello che è, nel qui e ora, ma per quello che può essere, per quello che può diventare, trascendendo qualsiasi determinismo.

In questa tensione verso il cambiamento si inserisce la sfida di un'autentica narrazione pedagogico-educativa del desiderio, che non occulti le dimensioni della precarietà, dell'incertezza, del rischio, della vulnerabilità, dello smarrimento, dell'inquietudine, ma che sappia farne possibilità di costruire e generare (Amadini, 2021). Il desiderio costituisce un'utilissima categoria pedagogia perché spinge alla trasformazione. Desiderare, infatti, può essere visto come una faccia del progettare, del proiettarsi verso un futuro possibile e auspicabile, andando oltre le circostanze e perseguendo un orizzonte di senso e di significati. Il desiderio, proprio per il suo costituirsi come fonte di aperture critiche e riflessive, richiede un esercizio continuo, che interessa sia le parti razionali-formali dell'uomo ma anche e soprattutto le sfere dell'affettività, dei sentimenti e delle fantasie, che necessita di luoghi educativi per rinnovarsi continuamente (Bruni, 2016).

Scrivere dei propri desideri è un esercizio pedagogicamente situato e valido per essere fedele alle proprie aspirazioni, rinnovando con lealtà e responsabilità la tensione desiderante attraverso scelte e azioni tangibili, responsabili, coerenti, appassionate.

IL LABORATORIO

Il laboratorio di Pedagogia Generale è stato tenuto dalla scrivente, titolare dell'insegnamento, nel mese di dicembre 2022 e ha coinvolto 108 studenti iscritti al Corso di laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre, prevalentemente al primo anno. La proposta è stata quella di ragionare sulle motivazioni che li hanno portati a desiderare di diventare insegnanti attraverso l'utilizzo di uno strumento di narrazione autobiografica: il diario. La consegna, nello specifico, è stata: "Scrivi una pagina di diario, descrivendo un evento che ti ha fatto pensare alla tua storia professionale e scolastica, alle motivazioni e ai desideri che ti hanno condotto alla scelta di questo Corso di Studi, cercando di innescare un percorso di autoriflessione che ti permetta di ripensare il passato, alla luce del presente e in una prospettiva futura".
Due sono stati quindi gli obiettivi del laboratorio: uno legato al tipo di testo autobiografico scelto e uno legato al contenuto della narrazione. La scelta del diario, fra le diverse tipologie di scrittura autobiografica, non è stata tanto collegata alla scansione temporale che lo contraddistingue, quanto alla forma introspettiva, alla libertà stilistica, alla frammentarietà del testo, al protagonismo dell'io (Madrussan, 2009). Al pari di altre pratiche di scrittura autobiografica, il diario aiuta a prendere coscienza delle proprie strutture e tale consapevolezza consente di intraprendere un percorso trasformativo di riprogettazione di sé e di apertura al cambiamento. Mentre scrive, il soggetto distingue più chiaramente la forma di quello che ha costruito fino a quel momento e intravede una possibile continuazione della propria opera, che gli offre l'opportunità di effettuare delle scelte e di orientarsi in una determinata direzione. Essere insegnanti, inoltre, presuppone l'avere un rapporto fluido con la scrittura, e con la scrittura autobiografica: scrivere è un'attività che non andrebbe mai abbandonata e scrivere di sé con un diario (non un diario di bordo) è un'attività a volte sottovalutata nella formazione degli insegnanti. Si da quasi per scontato che, per loro, saper scrivere di sé, e quindi saperlo proporre anche ai propri alunni, sia una competenza "naturale", spontanea, già da tutti posseduta e dunque da non considerare oggetto di attenzione pedagogica. Nelle ore di laboratorio si è voluto quindi dare spazio, dignità e libertà a questa scrittura intima, troppo spesso relegata nell'età infantile o adolescenziale.
La scelta di lavorare sul tema dei desideri, invece, è collegata all'esplicita volontà di far ri-vivere agli studenti i momenti significativi, non per forza positivi, della propria storia che li ha condotti al desiderio di essere insegnanti, esplorando il proprio progetto esistenziale e l'intreccio dinamico tra qualcosa che manca e qualcosa che completa (Amadini, 2021). Non si è trattato di spronare al raggiungimento di alti profili di competenze, ma di orientare lo sviluppo delle competenze, chiaramente centrale all'interno di un corso di laurea universitario in Scienze della Formazione Primaria, verso una realizzazione esistenziale, interna al proprio progetto di vita.
Monica Amadini (2021) sostiene che il lavoro educativo sul desiderio abbia sostanzialmente due prospettive:

1. tornare a far vivere e a manifestare i propri desideri, a partire dalle sfide del presente;

2. vivere e far vivere i contesti educativi come luoghi di rinascita dei desideri e della riscoperta dei singoli come esseri desideranti.

Con il laboratorio proposto, abbracciando questo duplice approccio, collegandolo alla scrittura autobiografica e adottando una postura accogliente, si è quindi voluto dedicare tempo e spazio ai desideri su cui tanto dell'impegno quotidiano dei futuri insegnanti di scuola primaria si fonda, esplorando passato e presente per aprirsi agli sviluppi futuri.

I lavori sono stati organizzati in quattro momenti:

- durante il primo incontro sono state presentate le tematiche del laboratorio, anche facendo riferimento a belle narrazioni letterarie di grandi maestri (es. *Il paese sbagliato* di Mario Lodi, *I bambini pensano grande* di Franco Lorenzoni), utili alla costruzione di un'identità professionale (Batini, 2011) e alla riflessione su di essa;
- il secondo momento è stato svolto individualmente e a distanza perché dedicato alla scrittura autonoma e privata del diario;
- nel terzo momento gli studenti hanno potuto discutere a gruppi sull'esperienza di scrittura appena vissuta, con l'obiettivo di costruire una mappa illustrativa dei punti in comune, dei punti di differenza, le emozioni, le difficoltà e le suggestioni emerse;
- nell'ultimo incontro sono stati presentati i lavori di gruppo e anche la scrivente ha letto agli studenti una pagina di diario redatta con le loro stesse consegne, ma nella consapevolezza che non sarebbe stata una scrittura intima, bensì "dedicata" al gruppo di lavoro che si era costituito durante gli incontri, ma non per questo meno vera.

La scelta di riservare un tempo alla condivisione, per gruppi e tutti insieme, è legata alla convinzione che il desiderio accade anche nella dimensione relazionale e professionale, perché confrontandoci con l'altro misuriamo noi stessi. Ognuno elabora, infatti, la propria identità, di cui anche i desideri sono parte, sulla base sia dell'immagine che ha di sé sia di quelle che gli rimandano coloro con cui interagisce: tale identità non può che essere frutto di un indissolubile intreccio di aspetti personali e sociali, e configurarsi come plurale, cioè formata da tante identità quanti sono i ruoli che riveste. La dimensione professionale di quest'unità multipla, pur avendo come termine di riferimento principale la sfera lavorativa, è «l'esito di un lungo processo a cui partecipano le esperienze pregresse, gli altri significativi, le diverse appartenenze. In altri termini, essa concorre alla strutturazione della personalità e al tempo stesso è una manifestazione di quella» (Montalbetti, 2005, p. 29).

I RISULTATI

Alla fine dell'esperienza del laboratorio, molti sono stati i desideri e le emozioni messi in campo dagli studenti. Nel progettarne i lavori forti sono stati i dubbi circa la serietà e la sincerità con cui avrebbero affrontato un lavoro così intimo e così obbligato (senza il diario di bordo, infatti, l'idoneità al laboratorio non sarebbe stata verbalizzata in carriera). Eppure, nei 108 diari raccolti gli studenti si sono raccontati con sincerità e serietà, apprezzando l'occasione di poter dedicare un po' di tempo a

questioni così private e importanti, facendo realmente del laboratorio una preziosa occasione per "costruire insieme qualcosa".
La scelta del diario come forma di scrittura autobiografica è risultata quindi adatta allo scopo di esplorare i desideri sulle proprie aspirazioni lavorative, senza tralasciare ansie, paure e inquietudini. Nella restituzione dei lavori di gruppo è emerso come l'esperienza di scrittura sia stata utile a fare un "viaggio introspettivo che ci ha permesso di mettere a fuoco chi siamo e chi vogliamo diventare" e come, diventati insegnanti, gli studenti vorrebbero riproporre ai loro studenti delle occasioni di scrittura diaristica. Per alcuni, non per tutti, quest'attività ha fatto emergere la necessità di continuare a scrivere un diario personale degli eventi significativi (Mortari, 2003). Mentre si è trattato della prima esperienza di scrittura diaristica per alcuni, per altri il laboratorio è stato l'occasione di riscoprire un dispositivo utilizzato in alcune fasi della vita e poi abbandonato. Sul piano emotivo, qualcuno afferma di essersi commosso durante la scrittura, altri di aver vissuto emozioni contrastanti: gioia, tristezza, malinconia, rabbia, speranza.
L'analisi qualitativa dei contenuti dei 108 diari, condotta tramite il software Nvivo, ha consentito di far emergere alcuni nodi interessanti. Un filo rosso delle narrazioni è la fiducia riposta nella preparazione universitaria, a cui in non pochi casi si è arrivati dopo aver partecipato più volte al test di ingresso o dopo aver già conseguito un titolo di studio universitario, non per forza in area pedagogica. Il percorso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è ritenuto all'altezza di preparare adeguatamente al mestiere di insegnante ed emerge la volontà di "godersi il viaggio" universitario, apprendendo e facendo proprie tutte le conoscenze e le abilità per trasformarle in competenze da utilizzare quotidianamente: "l'aspirazione è quella di poter vivere questo percorso di studi come un viaggio in cui ogni esame, ogni laboratorio sia un arricchimento e un sollecitare la crescita personale, un percorso durante il quale acquisire risorse, competenze, strumenti e maturare consapevolezza al fine di poter intraprendere il ruolo di docente" (Diario 101).
Emerge anche, in tutte le narrazioni, un forte amore per i bambini, una passione nel passare del tempo con loro, che spesso si è già concretizzata nell'essere genitore o in esperienze lavorative: aiuto compiti, baby-sitter, supplente, animazione nell'oratorio, operatore di infanzia. Lavorare a contatto con i bambini viene vissuto come un "privilegio" (Diario 70): "Abituarmi a far combaciare il lavoro da insegnante pendolare con la vita da studentessa universitaria non è facile ma sono i bambini che ci insegnano magicamente la giusta filosofia di vita. Loro vivono il presente, non rimpiangono il passato e non hanno paura del futuro, e così imparando da loro, non posso avere paura" (Diario 102). Molto, quindi, ci sarà da apprendere dai futuri allievi e molto da faticare per "essere all'altezza di essere chiamato/a maestro/a" (Diario 63) e porsi davanti a individui giovanissimi che però "pensano grande" (Lorenzoni, 2014). In sostanza, lavorare con i bambini è un privilegio e un desiderio ambizioso, perché «impone attenzione, spirito di servizio, impegno costante a essere, per lui, le cento cose di cui ha bisogno: il compagno di crescita, di gioco, di scoperta, l'animatore, l'esperto, il potere che gli procura strumenti che gli servono, l'adulto che lo provoca, gli rivela nuovi orizzonti, nuove direzioni di movimento. Noi siamo i gradini delle scale che il bambino sale» (Rodari, 1976, p. 3).

La richiesta di ripensare alla propria storia professionale e scolastica ha fatto emergere interessanti paragoni fra l'insegnante che si vorrebbe diventare e gli insegnanti incontrati nella propria esperienza scolastica, paragoni che costituiscono, a tutti gli effetti, una costellazione di saperi pedagogici già costituiti sui quali la formazione universitaria si va ad innestare. Risaltano quindi con forza figure di insegnanti importanti, positivi, da imitare. In linea con i risultati di altre ricerche (Messetti, 2019), il ricordo di questi insegnanti non è tanto legato alla disciplina insegnata quanto al come hanno insegnato, alla loro presenza carismatica, alla loro postura nello stare in classe: "Una maestra è tale soprattutto se instaura un rapporto umano con i propri allievi, li ascolta, li conosce e li accompagna nel loro percorso di crescita, proprio come hanno fatto le mie maestre, di cui custodisco ogni insegnamento. Loro sono i miei modelli, a cui vorrei somigliare, un giorno" (Diario 110).
Gli insegnanti conosciuti nella propria esperienza scolastica, però, non sempre sono ricordati come figure positive e degne di imitazione, ma anche come presenze ostili e colpevoli di non aver saputo accogliere e accompagnare: "grazie a loro so cosa non voglio diventare" (Diario 108). Il desiderio di diventare insegnanti diviene, quindi, una sorta di "autoriparazione" e di riscatto, che spinge l'individuo a voler essere, per altri, esattamente l'insegnante che avrebbe desiderato (Po & Garista, 2017): "Non vedo l'ora di iniziare il tirocinio per toccare con mano quello che finora ho appreso e messo in un cassettino, non vedo l'ora di aprire quel cassettino e mostrarlo ai miei futuri alunni, vorrei non fermarmi mai davanti alle apparenze, mettermi sempre in gioco, non dare mai nulla per scontato, farmi mille domande e soprattutto riuscire ad essere quell'insegnante di cui tanti anni fa avrei avuto bisogno io" (Diario 105).
Veniamo quindi, a questo punto, alla funzione sociale che i futuri insegnanti sono consapevoli di avere e che costituisce una forte motivazione a lavorare e studiare con passione: "Vorrei quindi avere il privilegio, in futuro, di esercitare questa professione provando nel mio piccolo a migliorare il mondo perché sono fermamente convinta che la scuola sia il luogo giusto per farlo. Essa, infatti, ha come obbiettivo non solo quello di fornire ai suoi studenti nozioni riguardanti la storia, la geografia e la matematica, per esempio, ma anche quello di preparare alla vita, è proprio a scuola che i piccoli iniziano a sognare e a vedere il mondo con un'altra prospettiva e sta proprio agli insegnanti fornirgli gli strumenti per realizzare le loro aspirazioni. Vorrei quindi infine dare ai bambini la possibilità di realizzare i loro sogni, spingendoli ad impegnarsi, a non rinunciare, a farli credere in loro stessi e a metterci tutta la loro passione per raggiungerli" (Diario 96).
Il compito dell'insegnante, quindi, non è solo quello di aiutare i bambini nella loro formazione attraverso nozioni e concetti, ma proprio quello di lavorare sulla costruzione delle coscienze e di poter contribuire, in questo modo, al miglioramento e al rinnovamento, anche morale, della società: "Voglio aiutarli a diventare cittadini attivi, impegnati, creativi, competenti, ma soprattutto curiosi. Voglio lasciare un segno in loro perché prendano consapevolezza e siano in grado di cambiare il mondo, perché è proprio partendo da loro che si può fare" (Diario 108). Gli studenti, in sostanza, sono consapevoli di avere, tramite la loro professione, la possibilità di

essere il cambiamento che vogliono vedere nel mondo (come recita la famosa frase di Ghandi).
Poter essere insegnanti significa, quindi, poter lasciare il proprio segno nella società: "Poter cambiare la società, nel mio piccolo, non è per niente una cosa da poco! Ho una bella responsabilità. […] Più che come un lavoro, il mestiere dell'insegnante lo vedo come un'occasione per fare qualcosa di grande, sia per me che per gli altri e spero un giorno di avere gli strumenti adatti per riuscirci" (Diario 1). Effettivamente, tra le parole più ricorrenti, insieme a "società" vi è sicuramente "responsabilità", presente in ben 27 testi: "ritengo che i maestri abbiano delle enormi responsabilità da portare sulle spalle, perché devono creare le basi solide su cui poi crescerà quello che in futuro sarà un cittadino che potrà cambiare le sorti della società" (Diario 15). Utilizzando le parole di Mario Lodi, mai dimenticare che "davanti al maestro e alla maestra passa sempre il futuro. Non solo quello della scuola, ma quello di un intero Paese" (1995).
Anche se in questa riflessione non è stato chiaramente possibile riportare la ricchezza contenuta nei diari scritti dagli studenti e discussa anche nei lavori di gruppo, è interessante ricollegare i desideri emersi ai due significati di desiderio già esplicitati: desiderio come attesa fiduciosa e desiderio come senso di smarrimento e di mancanza. Se da un lato, infatti, la passione per i bambini è ricollegabile all'attesa fiduciosa di lavorare con loro, l'ambizione di poter cambiare il mondo, proprio attraverso il lavoro con i bambini, collega il desiderio a qualcosa che è suscettibile di miglioramento. Ragionare in questi termini ci consente di dire anche che il desiderio di essere insegnanti non è solo legato all'attesa di una realizzazione personale ma anche alla possibilità di essere soggetti promotori di grandi cambiamenti sociali, nell'ottica dell'emancipazione da ogni forma di ingiustizia, oppressione, subalternità.

CONCLUSIONI

In un tempo, come quello odierno, in cui tutto, anche i desideri, sembrano seguire un ritmo accelerato, il laboratorio si è costituito come uno spazio ampio (e un tempo disteso) in cui soffermarsi sulle proprie scelte e sui propri desideri per ri-trovarsi ed esplorare nuove prospettive esistenziali. Il dispositivo del desiderio dovrebbe essere presente, oggi più che mai, all'interno dei discorsi educativi, a tutti i livelli, e negli orizzonti esistenziali di ognuno, invitando a dar struttura e forma a un progetto di vita.
Attraverso i lavori del laboratorio, individuali e di gruppo, le emozioni e i desideri sono diventati "corpo toccabile" (Pessoa, 1986) e hanno consentito di situarsi in maniera consapevole e proattiva fra passato e ambizioni future. La narrazione si è rivelata uno strumento utilissimo per il lavoro pedagogico perché, consentendo di analizzare, rielaborare, comprendere le esperienze passate, ha permesso di riflettere su di esse di porle in una relazione di continuità con quelle future, tenendo sempre in considerazione intenzioni, aspettative, motivazioni ed emozioni (Striano, 2006). L'impegno profuso su tale attività e la forza delle emozioni vissute, non solo singolarmente nella scrittura, ma anche durante lo svolgimento dei lavori in aula,

hanno confermato quanto dare voce e occasioni per scrivere su di sé significhi creare spazi di costruzione, anche condivisa, di nuovi significati, costruzione a cui ha partecipato anche la scrivente, non come una presenza disincarnata, asettica e distaccata rispetto alle emozioni che stavano emergendo, ma come una «mente incarnata in un corpo che sta in un contesto emotivamente connotato, e in una rete di relazioni cognitive e affettive che situano l'esperienza» (Mortari, 2003, p. 127). Attraverso una postura accogliente, si è quindi cercato di vivere il laboratorio non come un luogo di trasmissione di contenuti, ma di riflessione sulle ragioni e sui desideri profondi che animano la nostra avventura educativa, ricercando significati e ascoltando emozioni (Riva, 2004). Se è vero che "ciascuno cresce solo se sognato" (Dolci, 1974), gli spazi educativi non possono essere luoghi in cui i sentimenti e i desideri sono banditi, ma accolti a condivisi, in un'ottica di orientamento permanente. Ciò deve appartenere sempre di più non solo alle istituzioni scolastiche, ma anche ai contesti educativi di livello terziario e rivolti alla formazione degli adulti perché, qui come in tutti i luoghi educativi, anche territoriali, i desideri devono essere vissuti, rivissuti, in maniera viva, positiva e problematizzante.

BIBLIOGRAFIA

Amadini, M. (2014). *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*. Brescia: La Scuola.

Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholé.

Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Bruni, E. M. (2016**)**. Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio. In E. M., Bruni (Ed.), *Modi dell'educare* (pp. 49-78). Lanciano: Carabba.

Cambi, F. (2010). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Torino: Einaudi.

Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.

Levinas, E. (1990). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.

Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Enaudi.

Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronache di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.

Madrussan, E. (2009). *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*. Pavia: Ibis.

Messetti, G. (2019). Voci di studenti che ricordano gli insegnanti avuti: analisi qualitativa di scritture autobiografiche. *RicercAzione*, *11*(2), 77-101.

Mittiga, S. (2021). Il legame tra desiderio e narrazione: una riflessione. *Comparatismi*, *6*, 205-214.

Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci: Roma.

Pessoa, F. (1986). *Il libro dell'inquietudine*. Feltrinelli: Milano.
Po, G., & Garista, P. (2017). Maestre senior e junior. Narrazioni sulle identità professionali nell'incontro di tirocinio. F., Batini, & S., Giusti (Eds.). *Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp. 100-108). Lecce-Rovato: Pensa.
Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
Recalcati, M. (2014). *La forza del desiderio*. Magnano (Bi): Qiqajon.
Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
Rodari, G. (1976). Dalla parte del bambino. Il giornale dei genitori, n. 7, in G., Rodari (1992), *Scuola di fantasia* (pp. 59-60). Roma: Editori Riuniti.
Sacks, O. (1986). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
Striano, M. (2006). La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi. In P., De Mennato (Ed.), *Progetti di vita come progetti di formazione* (pp. 35-50). Pisa: ETS.
Ulivieri, S. (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.
Vigna, C. (2015). *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*. Napoli-Salerno: Orthotes.