

# Le discipline umanistiche e la riflessività: un conubio felice dalla scuola alla sanità

di *Letizia Ferri*

## Riassunto

Il contributo, partendo dal bisogno della società attuale di formare persone competenti per resilienza e autoregolazione (Pellerey, 2023), dopo aver brevemente tentato di esplicitare il significato di alcuni vocaboli inerenti alla riflessività e circoscritto quali aspetti di essa si è interessati a mettere in luce, introduce l'importanza dell'utilizzo di tutte le discipline umanistiche, portando alcuni esempi del loro impiego in contesti formativi all'apparenza molto distanti tra loro: quello medico e quello scolastico.

Le tecniche utilizzate negli ultimi anni nell'ambito della formazione dei professionisti riflessivi sono molteplici e hanno ampiamente dimostrato la loro validità e utilità; nella formazione *in itinere* degli adulti, dove l'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) si evidenzia sempre più come una via preferenziale per lo sviluppo di nuove competenze, gli educatori e i formatori sono alla ricerca di nuovi dispositivi didattici che possano favorire una pratica riflessiva nei discenti, aiutandoli a decifrare la gamma di significati che porta con sé la loro esperienza; in questo contesto si sta affermando una nuova attenzione alle discipline umanistiche e alla ricchezza dei loro contenuti e linguaggi.

In ambito sanitario si è affermato fin dagli anni '60 il concetto delle *Medical Humanities* (Zannini, 2008), mentre in altri ambiti si utilizzano aspetti delle discipline umanistiche più o meno noti; l'intento del contributo è quello di realizzare una panoramica che evidenzi l'utilizzo di tutti i costrutti delle discipline umanistiche nell'ambito dei più diversi tipi di formazione riflessiva degli adulti, oltre ogni prospettiva settoriale. Muovendo da tali intenti, si analizzano diversi dispositivi didattici "umanistici" e pratiche progettate e realizzate per promuovere la riflessività. All'interno di una molteplicità di proposte sia nell'area didattica che in quella sanitaria si è scelto di citare due percorsi formativi in particolare, per la ricchezza e varietà di dispositivi "umanistici" utilizzati.

*Educational Reflective Practices* (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15894

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>

**Parole chiave:** Discipline umanistiche, Narratività. *Medical humanities*, Formazione docenti, Riflessività, Apprendimento trasformativo

## **The humanities and reflexivity: A happy union from school to healthcare**

### **Abstract**

The contribution, starting from the need of today's society to train competent people for resilience and self-regulation (Pellerey, 2023), after having briefly attempted to clarify the meaning of some words inherent in reflexivity and circumscribed which aspects of it we are interested in highlighting, introduces the importance of using all the humanities, bringing some examples of their use in training contexts that are apparently very distant from each other: the medical and the scholastic.

The techniques used in recent years in the training of reflective professionals are many and have amply demonstrated their validity and usefulness; in ongoing adult education, where transformative learning (Mezirow, 2016) is increasingly highlighted as a preferential path for the development of new skills, educators and trainers are looking for new teaching devices that can foster reflective practice in learners, helping them to decipher the range of meanings that their experience brings; in this context, a new attention is being paid to the humanities and to the richness of their contents and languages.

In the health sector, the concept of Medical Humanities (Zannini, 2008) has been affirmed since the 1960s, while in other fields more or less known aspects of the humanities are used; the intent of the contribution is to create an overview that denotes the use of all the constructs of the humanities in the context of the most diverse types of reflective training for adults, beyond any sectoral perspective. Starting from these intentions, various “humanistic” teaching devices are analyzed and a series of practices designed and implemented to promote reflexivity are described. Within a multiplicity of proposals both in the didactic and in the health area, it was decided to mention two training courses in particular, due to the richness and variety of “humanistic” devices used.

**Keywords:** Humanities, Narrative, Medical humanities, Teacher training, Reflexivity, Transformative learning

*First submission:* 15/02/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 25/07/2023

## Introduzione

Nel contesto attuale vi è una grande attenzione al mondo del lavoro e alle sue problematiche, che ricadono in parte sul mondo della scuola, ma in particolare sul concetto di persona che lavora, è la persona nella sua unicità e irripetibilità il fulcro di ogni attività educativa e lavorativa (Bertagna, 2023) ed è di alcune sue dimensioni che bisogna tener conto affrontando la sua formazione e orientamento in ambito scolastico e professionale. Le competenze come la resilienza e l'autoregolazione, secondo recenti studi (Pellerey, 2023) sono alla base della capacità dell'individuo di adattarsi a nuovi contesti, soprattutto lavorativi e costituiscono la chiave per rendere la persona in grado di affrontare le molteplici sfide poste dalla società di oggi.

In questo contesto il paradigma della riflessività e della formazione di professionisti riflessivi (Shön, 1993) rivela nuovamente la sua attualità e importanza, così come tutti quei dispositivi didattici che possono aiutare la formazione e lo sviluppo della riflessività e di conseguenza l'acquisizione di competenze di resilienza ed autoregolazione.

In questo contesto le discipline umanistiche, che hanno ricoperto questo ruolo formativo nel corso della storia, tornano a rivendicare il loro posto nell'educazione e nella formazione, assumendo però nuove vesti; da una parte infatti sembra che a livello sociale e scolastico le discipline umanistiche abbiano perso il loro ruolo di primaria importanza, come testimoniano i dati sull'iscrizione a scuole di stampo umanistico, quali il Liceo Classico e le facoltà umanistiche (Miur, 2023), creando reazioni indignate da più parti, dall'altro il portato epistemologico di queste discipline risponde esattamente alla richiesta delle più recenti ricerche pedagogiche sulla formazione di quelle competenze e attitudini riflessive necessarie alla società attuale: «È vero, il classico non ti spiega "come" funziona il mondo, ma in compenso ti abitua a chiederti "perché". A capire le cause delle cose, a sanare il conformismo degli anticonformisti, ad addestrare i sensi e la mente per riuscire a cogliere la bellezza in un tramonto o anche solo in una vetrina. Il classico è come la cyclette: mentre ci stai sopra, fai fatica e ti sembra che non porti da nessuna parte. Ma quando scendi, scopri che ti ha fornito i muscoli per andare dappertutto» (Gramellini, 2023).

Si potrebbe affermare che tra i tanti fenomeni migratori attuali vi sia anche quello delle discipline umanistiche verso ambiti formativi molto diversi tra loro, questo evento non deve essere osservato però come un fenomeno negativo, senza un continuo cambiamento e adattamento si sa che, soprattutto nell'attuale società liquida (Bauman, 1999) si è destinati a soccombere, bisogna dunque rallegrarsi che l'ambito pedagogico della formazione riflessiva offra l'occasione a queste discipline di tornare ad essere preziose per

l'uomo di oggi. Questo fenomeno inoltre non è nuovo, se si guarda alla storia degli studi umanistici (Busacchi, 2021):

È fatto noto il mutamento perpetuo del rapporto tra la società e le cosiddette scienze umane, nel corso dei secoli, e rispetto alle diverse regioni e diversi ambiti. Si tratta di un mutamento di rapporti che va posto non solo in relazione alla determinazione e inquadramento delle discipline interessate, ma anche al senso dell'attribuzione e riconoscimento di valore ad esse specificatamente indirizzato. Come si sa, se la prima gerarchizzazione delle scienze rimonta al pensiero filosofico antico (fondamentale il riferimento del VI libro della *Metafisica* di Aristotele, e il connesso discorso giustificativo degli abiti dianoetici che si rintraccia nell'*Etica a Nicomaco*), la qualificazione delle scienze umane è molto più tardiva: si sviluppa in seno al Rinascimento, attraverso l'appellativo latino di *studia humanitatis*, qualificante non semplicemente gli studi di grammatica, retorica, storia, poetica (letteratura), etica ma le buone arti finalizzate alla formazione dell'uomo (esattamente nel senso classico della *παιδεία*) – studi basati sui classici latini e greci, e legati al risveglio dell'interesse per essi nell'Umanesimo-Rinascimento. Da allora, questa qualificazione non è mai tramontata, sebbene in perpetuo cambiamento e diversa determinazione a seconda delle aree del mondo e del terreno di discussione. (p. 142)

In ultimo nella società tecnologica, in cui le macchine sembrano ormai poter prendere il posto della persona, attraverso questi dispositivi umanistici, l'individuo può riappropriarsi di quella superiorità ontologica che gli permette di non fermarsi alla pura conoscenza tecnica, ma grazie alla riflessività ed ai dispositivi che la educano, diventare integralmente competente e non facilmente sostituibile.

## **Il paradigma riflessivo come cornice della ricerca**

Situare il concetto di riflessività è un esercizio complesso, poiché come scrivono Striano, Malacarne & Oliviero (2018), la riflessività ha uno “spettro semantico” e porta con sé diversi significati (p.13). Il costrutto della riflessività è stato utilizzato ampiamente nella letteratura, ma anche in educazione e in molti percorsi aziendali, nell'ambito della formazione degli adulti e non solo. Nuzzaci (2011) in *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento* ha chiaramente delineato le differenze nell'ambito della terminologia riflessiva, distinguendo tra “riflessività”, “atteggiamento o postura riflessiva” e “pratica riflessiva”. L'autrice sostiene che la riflessività:

può concepirsi come un deliberato processo conoscitivo fondato su una complessa rete di relazioni finalizzate a dare significato alle azioni e a stimolarne delle nuove e volto ad interpretare l'esperienza attraverso la quale noi comprendiamo le

ragioni del perché agiamo in un certo modo. L'esperienza si traduce, per mezzo della riflessione, in una "mutata prospettiva concettuale" (Mezirow, 2003), che vede il processo di acquisizione della consapevolezza capace di promuovere il cambiamento e la crescita del professionista dell'educazione, oltre che della comunità a cui egli appartiene, costringendolo a continue "crisi di identità" e facendogli perdere tentazioni dogmatiche. (p.10).

Per quanto riguarda la postura riflessiva la medesima autrice afferma che essa, avendo carattere spontaneo e discontinuo, non può essere considerata dal punto di vista educativo, mentre la "pratica riflessiva":

si iscrive in un rapporto analitico con l'azione che diviene atteggiamento permanente, presentandosi relativamente indipendente dagli ostacoli, dalle difficoltà o dalle delusioni incontrate, perché parte dell'identità professionale (Altet, 1994; Perrenoud, 2001) e può essere definita come la capacità di fare inferenze e di utilizzare consapevolmente le esperienze anteriori prendendo le distanze dalla pratica e ricorrendo alla teoria per giungere ad una formalizzazione dei saperi d'azione (Schön, 1993; Perrenoud, 1994; Pescheux, 2007) (p. 12).

Nel ripercorrere i diversi ambiti di formazione da cui sono mutuati gli esempi di uso dei dispositivi umanistici, si tratterà soprattutto di riflessività, in quanto, data la natura circoscritta dei corsi e degli esempi di utilizzo dei dispositivi presi in esame, non si può valutare adeguatamente se gli strumenti messi in essere durante la docenza abbiano poi portato i professionisti, una volta tornati sul campo ad adottare costantemente la pratica riflessiva in ogni azione da loro effettuata. Sembra dunque più realistico parlare di una formazione che porti i discenti alla riflessività, in quanto il costrutto della pratica riflessiva si ritiene che necessiti di molto tempo per sedimentare e, in accordo con Schön (Schön, 1983), questo avviene in maniera differente a seconda della tipologia di professione che si ricopre.

Un altro aspetto da mettere in rilievo è che i dispositivi umanistici presi in considerazione aiutano un lavoro di riflessione successivo all'azione, per la loro natura non sono designati ad essere utilizzati durante la pratica professionale, bisogna dunque circoscrivere il loro utilizzo al momento della formazione riflessiva e non alla riflessività in azione.

Secondo Nuzzaci (2011):

In merito al pensare ciò che si fa, anche nella definizione di professionista riflessivo di Schön, si descrive la conoscenza acquisita dall'esperienza operando una distinzione tra la razionalità tecnica e la conoscenza della pratica (Dimovaa, Loughranb, 2009: 208) e articolando la conoscenza in *reflection-on-action* and *reflection-in-action*. La prima, richiama l'idea di Dewey di un atto deliberativo volto a ripensare le proprie

azioni, mentre la riflessione durante l'azione è un *learning by doing*, fondato sulla consapevolezza che, non solo “possiamo riflettere su ciò che facciamo, ma anche riflettere su ciò che facciamo mentre lo facciamo” (Schön, 1993: 54) (p. 14).

Anche nelle più recenti linee di ricerca, con un approccio fenomenologico, Mortari (2003) individua due livelli di riflessione: una *reflective action*, che è attività mentale con la quale il soggetto esamina l'azione mentre la compie o quando è ormai terminata; un pensare i pensieri, che interessa le attività mentali attivate per comprendere il pensiero, ossia una riflessione sul modo di pensare.

Un ultimo aspetto rilevante del contesto attuale, di cui bisogna tener conto, è che la pandemia di Covid-19 ha imposto un'accelerazione ad un maggiore investimento in nuove metodologie educative e didattiche e strumenti legati a tecnologie digitali innovative e relative competenze per superare il periodo di emergenza sanitaria e per allineare la didattica e la formazione con le tendenze sociali ed economiche. Si ritiene che le competenze relazionali ed il supporto e condivisione necessari che ogni tipo di professione richiede non trovino però ancora sufficiente spazio nell'organizzazione attuale del sistema di formazione alle diverse professioni e necessitino di un utilizzo dello strumento della riflessività per essere implementate (Fabbri, 2007). Per quanto affermato, gli esempi di dispositivi che si andranno a presentare sono sempre collocati in un contesto formativo di gruppo, che prevede momenti di condivisione; il dispositivo umanistico viene spesso utilizzato su due livelli, il primo quello che aiuta una riflessione personale, il secondo quello che facilita la condivisione con gli altri, siano essi i membri del proprio gruppo o i formatori stessi; infatti, secondo l'approccio psicosociale costruttivista, i gruppi di lavoro, di qualsiasi natura essi siano, possono rappresentare delle vere e proprie “comunità di pratiche”, ossia (Wenger, McDermott, Snyder, 2002): «gruppi di persone che condividono lo stesso tema, problemi simili o la stessa passione verso un particolare aspetto e che approfondiscono le loro conoscenze e la loro esperienza all'interno di tale spazio definito» (pp. 4-5). La costituzione di comunità di pratiche appartenenti allo stesso contesto professionale, consente di agire la riflessività in maniera condivisa, mettendo insieme le esperienze, la storia, la cultura e il linguaggio comune per costruire soluzioni partecipate in situazioni problematiche (Albanese, Businaro, Fiorilli, Zorzi, 2010).

## **Le discipline umanistiche come dispositivi di riflessività**

La riflessività è legata alle discipline umanistiche dal concetto di significatività, secondo Crotti (2016):

il significato che la persona attribuisce al proprio apprendimento è il risultato dell'interpretazione dell'esperienza, che genera nuova conoscenza grazie alla condivisione delle competenze possedute (Mezirow, 2003). L'ultimo aspetto richiama il secondo livello di riflessione secondo Mortari (Mortari, 2017), ossia pensare i pensieri che significa attivare una relazione di attenzione e cura della propria vita cognitiva; è una riflessione meta-cognitiva con lo scopo di rigenerare il pensiero (p. 95).

Questo aspetto è senza dubbio parte dell'epistemologia degli studi umanistici e, come afferma Bonometti (2021): «Un apprendimento significativo che promuove un cambiamento si radica all'interno di una dimensione profonda, nella propria identità sociale e professionale. La possibilità di trasformare atteggiamenti e comportamenti chiama in causa il proprio sé autentico attraverso un dialogo interiore che si avvale del confronto con gli altri» (p. 1767).

Da una parte la società di pedagogia italiana (2014) afferma da anni che: «La formazione degli insegnanti deve puntare a mettere i docenti nella condizione di costruire ambienti di apprendimento adatti, perché possano realizzarsi a scuola situazioni di benessere. Occorre lavorare sulla capacità degli insegnanti di “tenere insieme” contenuti e relazione educativa, saperi e ascolto dei ragazzi. Non serve più una formazione degli insegnanti che tenga divisi questi due aspetti, che devono assolutamente stare assieme» (pp. 2-3). Dall'altra, in ambito sanitario, si è ormai affermato il modello bio-psico-sociale che ha come suo fondamento la visione di un professionista della salute che abbia una visione olistica della cura; come sostiene Zannini (2018) bisogna: «Riconoscere la natura educativa di ogni forma di azione di cura e di imparare a vedere di fronte a sé “una persona viva e concreta”» e ancora «La formazione della quale parliamo debba concentrarsi sulla necessità di riconfigurare se stessi e i propri saperi in forma di consapevolezza riflessiva e di capacità critica» (p. 9).

Per i punti in comune sin qui evidenziati non desta stupore che in molteplici ambiti di formazione vengano usati con successo da diversi anni i dispositivi didattici mutuati dalle discipline umanistiche, a partire da quello principale ovvero il dispositivo della narritività con tutte le sue sfaccettature.

La narritività, conseguenza dell'idea di mettere in relazione i formatori e i fruitori della formazione tra di loro parte dall'idea di Bachtin, che intende il discorso come un evento comunicativo animato è interconnesso, punto di incontro tra fattori storici, culturali, individuali. Secondo l'autore il discorso è un evento composito in quanto ha origine sulla bocca delle persone che lo enunciano, è accompagnato da atteggiamenti, espressioni, modi di dire. L'enunciazione è prodotta da una voce dotata di accento, timbro, volontà e intenzione. Il discorso è un evento polifonico in cui si intrecciano voci, individuali o di gruppo, intesi come strumento che intessono un dialogo tra il

passato, il presente e il futuro di ogni enunciazione. Dallo studioso russo il dialogo viene considerato come un fenomeno di appropriazione reciproca che va oltre la semplice interazione faccia a faccia. In campo pedagogico dunque il discorso costituisce lo strumento dell'interazione educativa. La riflessione di Bachtin sul linguaggio, inteso come atto intersoggettivo e fondamentale nella costruzione condivisa dei significati, porta all'elaborazione del costrutto teorico del dialogismo, colonna portante dell'utilizzo della narritività nella formazione. Emerge una nuova concezione dell'apprendimento, che concepisce l'acquisizione della conoscenza come un processo dialogico ed intersoggettivo, dove entrano in gioco sia le dimensioni cognitive sia quelle affettive ed emotive delle diverse singolarità che partecipano attivamente al dialogo (Corona, 1986). In quest'ottica vengono valorizzate sul piano didattico le pratiche discorsive, mediante le quali si realizzano, in una dimensione sociale dell'apprendimento, la co-costruzione della conoscenza e la negoziazione dei significati culturali. Lo stesso sviluppo delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) e la loro crescente diffusione in ambito didattico ha creato un'ampia gamma di strumenti per potenziare l'utilizzo educativo della narritività, dando origine ad ambienti di apprendimento narrativi con obiettivi differenti e applicabili in vari contesti (Dettore, Giannetti, 2006). Secondo Cappuccio e Compagno:

Gli stessi spazi inaugurati dalla DAD emergenziale, attivata nelle scuole italiane dal Marzo 2020 ad oggi, ossia le classi virtuali generate all'interno delle diverse piattaforme didattiche in uso, si configurano, di fatto, come luoghi in cui la narrazione e auto-narrazione divengono cifra definitoria di una socialità educativa giocata tra la presenza e la distanza, tra il narrare-per-insegnare e il narrare-per-apprendere, tra il già e il non ancora. Lo Storytelling non è certamente un'arte arcaica dimenticata; esso costituisce, piuttosto, la moderna espressione dell'antica arte del narrare (Ohler, 2008) e consiste nell'usare media digitali per creare storie da raccontare, da condividere e preservare. Raccontare è sempre un atto cognitivo-riflessivo che chiama in causa abilità superiori del pensare, il discorso narrativo si rivolge sempre a un altro che può variare, a seconda del contesto (Smorti, 1994; Orr, 1996; Bachtin, 1988). La scrittura di un racconto digitale palesa l'importanza di sentimenti ed emozioni personali legate a un evento ritenuto significativo, poiché meritevole d'essere raccontato e condiviso. Lambert (2009) afferma che il futuro del Digital Storytelling è strettamente collegato all'utilizzo di debate. (pp. 684-685).

Nel mondo sanitario la narritività con i suoi costrutti ed esempi è stata egualmente sviluppata, basti pensare ai molteplici studi di Zannini, Mortari, uno su tutti *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura* (Zannini, 2008).

Spostandosi verso l'utilizzo di dispositivi umanistici basati sull'immagine si possono citare sicuramente le *Visual Thinking Strategies* (VTS), un metodo di apprendimento sviluppato negli Stati Uniti a partire dagli anni Ottanta dalla sinergia tra una psicologa cognitivista, Abigail Housen, e un educatore museale, Philip Yenawine. In Italia viene applicato dal 2014 dal gruppo di ricerca *VTS Italia*; sul loro sito si può leggere che:

il metodo VTS consiste in una discussione di gruppo, guidata da un facilitatore, davanti ad un'opera d'arte, un processo di costruzione del significato dell'opera, che si attiva ponendo tre domande: *Cosa sta succedendo in questa immagine? Quali sono gli elementi visivi che possono provare ciò che hai detto? Cos'altro possiamo trovare?* Attraverso l'utilizzo delle VTS, l'opera d'arte può essere utilizzata per l'apprendimento e lo sviluppo di competenze

anche relativamente all'utilizzo di questo metodo in medicina vi sono diversi studi, come quello di Ferrara (2020), *L'arte come strumento per la formazione in area medica e sanitaria*. Nell'ambito delle arti visive si devono citare anche dispositivi quali i collage, la visione e il commento di video, film che hanno una tale diffusione in tutti gli ambiti da rendere superfluo il tentativo di riassumere ed esplicitarne l'utilizzo nei più diversi campi e per i più diversi motivi.

Gli ultimi due aspetti delle discipline umanistiche che sono stati terreno fertile per la creazione di dispositivi riflessivi sono quello teatrale (dai *role-playing* alle tecniche del *public speaking*) e musicale. All'interno di questo panorama di stimoli ogni formatore può mettere in campo diverse attività e utilizzare questi dispositivi in innumerevoli combinazioni e vesti, nei più diversi settori. In ambito sanitario molte di queste attività e sollecitazioni sono state raccolte all'interno dei volumi di Bruzzone e Zannini, *Sfidare i tabù della cura* (2021) e Zannini D'Oria, *Diventare professionisti della salute e della cura* (2018); mentre in ambito didattico vi sono molteplici sperimentazioni, ma che non sono ancora confluite in vere e proprie opere complete e corredate anche da manuali operativi.

## **Esempi di interventi formativi basati sull'utilizzo di dispositivi “umanistici” nella formazione dei professionisti riflessivi**

All'interno di una molteplicità di proposte sia nell'area didattica che in quella sanitaria si è scelto di citare due percorsi formativi afferenti a ciascun settore, che hanno utilizzato una varietà di dispositivi umanistici. Il primo percorso è stato intitolato *Passeggiate Rigeneranti* (Bonometti 2021) e si è

svolto in area sanitaria, il secondo si situa invece nell'ambito della formazione dei docenti per il conseguimento dei 24 CFU.

*Passeggiate Rigeneranti. Coltivazione del sé*, fonda la sue radici culturali e metodologiche nella teoria della coltivazione del sé presentata da Quaglino (2011) nel manifesto per la terza formazione ed è stato proposto agli operatori bresciani dell'Istituto Ospedaliero Fondazione Poliambulanza dopo la pandemia di Covid-19.

L'ipotesi alla base di questo percorso di Action-research (Nigris, 1998) era di accertarsi se un approccio umanistico alla formazione, e meno performante sul ruolo e sulle competenze, fosse effettivamente ritenuto efficace dai partecipanti, che ristorasse dalle fatiche e proponesse un cambiamento delle prospettive (Mezirow, 2016) per comprendere la realtà circostante. (...)

Le tappe di questo itinerario non lineare di riappropriazione della propria individualità, della coltivazione del sé, in una prospettiva di autonomia e continuità (Quaglino, 2011), sono costituite da quattro coppie di parole: fatica-energia; serietà-humor; disperazione-speranza; pesantezza-leggerezza. I partecipanti sono stati condotti attraverso stimoli quali dipinti e sculture, letteratura classica e divulgativa, attingendo da romanzi di formazione e poesie, nonché dall'ambito cinematografico ed infine dalla musica. Durante le passeggiate attraverso fitti boschi e soleggiate radure i partecipanti senza forzature hanno condiviso le impressioni e le riflessioni suscitate dagli stimoli posti in dialogo con la sofferenza dell'esperienza professionale vissuta. (pp. 1763-1764).

La peculiarità del percorso consiste nell'aver utilizzato tutti i tipi di sollecitazioni provenienti dall'ambito delle discipline umanistiche quali:

Ogni incontro, caratterizzato per la specifica coppia di parole, si apriva con la presentazione di alcuni dipinti ambientati in contesti naturalistici ("Il ponte giapponese" di Monet, "La primavera" di Crane, "Il roseto" Kroyer, "Campo di grano con cipressi" di Van Gogh) che davano l'ambientazione della radura, della luce, della serenità. Da questo luogo partiva il percorso, condividendo i vissuti più sofferti e complicati con l'aiuto di sollecitazioni come una sequenza di un film, ad esempio "La ricerca della felicità" e "Gran Torino", o con l'analisi di quadri come "La Fatica" di Millet, "La luna nascente sul mare" di Caspar. Non di meno sono state le sculture come il "Davide" del Bernini, il "Cristo velato" di Sanmartino o la "Pietà" di Michelangelo. A questi si aggiunge la lettura di brevi testi di letteratura tratti principalmente da autori del '900, romanzi esistenziali e formativi. Successivamente al momento di condivisione svolto nella fase iniziale, per raccogliere le sensazioni di difficoltà, anche con il supporto di attività elaborative di gruppo, prendeva avvio il sentiero che portava a valorizzare la dimensione positiva, rafforzare la motivazione e lo sguardo verso il futuro. In queste fasi, il percorso proponeva stimoli come "La primavera" del Botticelli, dipinti di Magritte e Salvador Dalì, scatti di fotografi famosi,

letture di aforismi, brevi videoclip e musica pop, nonché poesie, che offrivano l'occasione per l'attivazione di lavori in sottogruppo e confronti in plenaria. Ogni incontro si concludeva con una fase di debriefing che mirava a ritrovare un filo rosso e rintracciare, nella passeggiata svolta, quegli elementi che potevano rappresentare un ancoraggio motivazionale e una rigenerazione delle energie. (p. 1765-1766)

Il secondo percorso, effettuato all'interno del modulo *Metodologie e tecnologie didattiche*, erogato dall'Università degli studi dell'Insubria durante l'A.A. 2021/2022 e frequentato da circa 200 corsisti, si basava sulla teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016), il corso infatti aveva come scopo quello di accompagnare insegnanti in servizio a rivedere le loro pratiche professionali alla luce di momenti riflessivi e di condivisione oltre che all'acquisizione di nuove conoscenze di costrutti didattici e di strumenti tecnologici. Per favorire la riflessione dei docenti sul proprio operato e sulla propria personalità il corso è iniziato con la richiesta di cercare delle immagini-metafora che rappresentassero, secondo i corsisti, quale fosse il ruolo ideale dell'insegnante e quale quello reale. Dall'analisi delle immagini scelte e dalla loro descrizione e confronto si è partiti a riflettere sulle motivazioni che portano insegnanti inizialmente molto desiderosi di svolgere al meglio la loro professione e con un'alta motivazione a perdere queste ultime nella logorante pratica quotidiana, all'interno di contesti scolastici pieni di difficoltà, fino ad arrivare spesso a situazioni di burn-out. In seguito a queste riflessioni iniziali si è introdotta l'importanza di avere una vasta gamma di "strumenti del mestiere" per fronteggiare le diverse situazioni, una preparazione nell'ambito della relazionalità e la necessità di costruire un *habitus* riflessivo sulla professione. Per il raggiungimento dell'ultimo obiettivo durante ogni lezione veniva proposto uno stimolo, tratto dal mondo umanistico, su cui si invitava i corsisti a riflettere, tramite una prima fase di scrittura personale ed una seconda di condivisione.

Durante le varie lezioni sono stati utilizzate clip video, accompagnate da domande, come una Ted Talk sull'ascolto attivo, uno stralcio del film "Il professore cambia scuola" sulla capacità relazionale, il corto di animazione "GiveInToGiving" per una riflessione sulla reciprocità, stralci di "Beata ignoranza" per la riflessione su stili di insegnamento differenti, "Un sogno per domani" per la presentazione del metodo *Problem based learning*, e la scena di "Braveheart" del lancio del masso, per introdurre una riflessione condivisa sul concetto di competenza. Infine è stata proposta la visione di alcuni stralci di telefilm, caratterizzati da protagonisti con spiccata personalità, per spiegare i diversi stili di apprendimento, dopo aver sottoposto i docenti stessi ad alcuni test sulle intelligenze multiple.

Per quanto riguarda i dispositivi più letterari è stata richiesta la lettura e

analisi delle pagine iniziali di “Uno, nessuno, centomila” di Pirandello, in particolare il brano su “Il naso di Moscarda”, stimolo per una riflessione sui diversi modi di guardare una stessa cosa e occasione di analisi sia dei propri vissuti con colleghi e studenti che della capacità di spostare il proprio punto di vista da una logica di insegnamento a quella di apprendimento.

Relativamente alle *visual art*, si è effettuata un’osservazione guidata del dipinto “I primi passi” di V. van Gogh che ha introdotto una discussione partecipata sull’accompagnamento educativo ed il ruolo pedagogico del docente e si è chiesto ai docenti di selezionare, al termine del corso un’immagine tra quelle proposte (tratte da immagini oniriche e non descrittive del famoso gioco da tavola “Dixit”) che li rappresentasse nel loro percorso di evoluzione professionale. Partendo da queste sollecitazioni si sono create delle vere e proprie occasioni di confronto e condivisione che hanno portato i corsisti a configurarsi come delle vere e proprie comunità di pratica.

Il percorso, oltre ad aver ottenuto dei buoni risultati in termine di gradimento, ha portato ad una vera e propria condivisione di vissuti e pratiche e alla creazione di un contesto che ha influenzato positivamente la presa di coscienza di una possibilità che la visione ideale della professione docente si possa mantenere viva negli anni, configurandosi come una reale professionalità vissuta, se sostenuta e accompagnata sia da metodologie didattiche e tecnologiche che da un forte lavoro di sostegno e confronto reciproco.

## Conclusioni

Negli esempi presentati e nella panoramica dei dispositivi umanistici effettuata emerge che questo racconto di sé, che mette al centro il senso dell’agire, è proprio ciò che avvicina il mondo della formazione dei professionisti a quello umanistico; la narrazione delle esperienze dei vari professionisti acquista la stessa valenza del racconto sostenuto dagli umanisti, quali poeti, romanzieri e artisti, valenza attraverso la quale possiamo cogliere significati profondi su chi siamo e dove stiamo andando (Pennazio, 2016).

Molti dei partecipanti hanno espresso le loro emozioni e il loro vissuto davanti alle diverse sollecitazioni usando parole chiave come “cos’è?”, “Cosa c’entra?”, “interesse”, “sorpresa”, “bella esperienza”, “Ah sì, l’ho già visto”; l’utilizzo di dispositivi umanistici in questi ambienti formativi infatti è stato particolarmente utile perché inaspettato, gli adulti in formazione si sono trovati qualcosa, dei compiti e degli stimoli, che esulavano dalle loro aspettative prestabilite, questo ha permesso una maggiore libertà riflessiva sia nei confronti degli altri che di sé stessi, in quanto la maggioranza dei partecipanti

era sguarnita degli abituali meccanismi di difesa davanti a dispositivi umanistici, inusuali e inaspettati.

Il pensiero narrativo, di fatto, non è totalmente differente da quello scientifico: entrambi generano una risposta ad un bisogno diffuso di comprensione che si può soddisfare stabilendo connessioni tra gli eventi, così da costituire schemi di riferimento il più possibile plausibili, coerenti e stabili in cui collocarsi per dare successivamente corso alle azioni (Gargani, 1999).

L'utilizzo di dispositivi umanistici può dunque tornare utile in relazione a tutte le categorie di adulti in formazione, sia per farli ristorare dai propri vissuti lavorativi, che per creare momenti di riflessione, rielaborazione e confronto. In questo senso, le attività di riflessione condivisa, costruzione, ridefinizione dell'identità professionale in servizio diventano per qualsiasi categoria di professionista fondamentali, soprattutto se si pensa alla perdita di energia e del desiderio di essere propositivi, alla caduta degli ideali professionali iniziali e allo scarso supporto nella loro realizzazione, che si riscontrano nel corso della carriera in qualsiasi tipologia di professionista, sfociando spesso, soprattutto in questo momento storico, in scelte di abbandono della propria professionalità (Grion, 2008).

Nel futuro sarebbe auspicabile raccogliere molti esempi di buone pratiche basate sui dispositivi umanistici in vari campi e renderle disponibili ai professionisti della formazione riflessiva, in modo che anche chi si situa in contesti, per sensibilità e conoscenza, lontani da quelli delle discipline umanistiche, possa attingere a questo patrimonio rivisitato.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. Documento Siped – Società Italiana Di Pedagogia (15 novembre 2014). *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*. Firenze/Roma.
- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli, C., Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 215-224). Roma: Carocci.
- Baumann, Z. (1999). *Modernità liquida*. Roma-Bari: ed. Laterza, 2011.
- Bertagna, G. (2023). "Intervento al convegno SIPED *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*". Bologna, 3 febbraio.
- Bonometti, S. (2021). Passeggiate rigeneranti. La coltivazione del sé degli operatori sanitari in epoca COVID-19. *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali-vol. 2*. Milano: Siped, (pp. 1762-1768).

- Busacchi, V. (2021). Necessità perpetua delle scienze umane-(Perpetual Need for Human Sciences). *Critical Hermeneutics* (Vol. 5), pp. 129-150. Doi: 10.13125/CH/4744.
- Cappuccio, G, Compagno, G. (2021). Profilo docente: Tra riflessività e narrazione. Un itinerario di ricerca con gli insegnanti in formazione a distanza. *Formazione e insegnamento (XIX-I)*. Testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/4878/4237/17893> (14/02/2023).
- Corona, F. (1986). *Bachtin teorico del dialogo*. Milano: FrancoAngeli.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *EDETA-NIA* 52 [Dicembre 2017], pp. 85-106. Testo disponibile al sito: <file:///C:/Users/Sistema/Downloads/Dialnet-LaRiflessivitaNellaFormazioneAllaProfessioneDocent-6282474.pdf> (14/02/2023).
- Dettore, G., Giannetti, T., (2006). Ambienti narrativi per l'apprendimento. *Italian Journal of Educational Technology*, 14(1), Jan 01.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Ferrara, V. (2020). *L'arte come strumento per la formazione in area medica e sanitaria*. Roma: Aracne.
- Gargani, A.G., (1999). *Il filtro creativo*. Roma/Bari: Laterza.
- Gramellini, M. (2023). Un vero classico. *Corriere della sera*, Milano, 23/01.
- Grión V., (2008). *Insegnanti e prospettive*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- MIUR (2023). *Iscrizioni all'anno scolastico 2023/2024, i primi dati: in aumento le domande agli Istituti tecnici, il 57,1% sceglie i Licei*, testo disponibile al sito: <http://www.miur.gov.it>, (14/02/2023).
- Mortari, L. (2017). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione* (2018). Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, XII(3), ottobre, studi e ricerche, pp. 9-27. Testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/686/666>, (14/02/2023).
- Pennazio, V. (2016). Microstorie riflessive per la formazione degli insegnanti di sostegno. *Metis*, VI(1). Testo disponibile su: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/167-saggi/823-microstorie-riflessive-per-la-formazione-degli-insegnanti-di-sostegno.html> (14/02/2023).
- Pellerey, M. (2023). “Intervento al convegno SIPED *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*”. Bologna, 4 febbraio.
- Quaglino G.P. (2011). *La Scuola della vita. Manifesto per la terza formazione*. Milano: Cortina.
- Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (traduzione italiana di: *The reflective practitioner*, Basic Books, New York, 1983).
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva*

*della formazione e dell'apprendimento delle professioni*. Milano: FrancoAngeli. (traduzione italiana di: *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass, 1987).

Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione*. Brescia: Morcelliana.

VTS Italia: <http://www.vtsitalia.cloud/> (14/02/2023).

Wenger, E., Mc Dermott, R., & Snyder, W. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. (Traduzione italiana di: P. Valentini). Milano: Guerini e Associati.

Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa*. Milano: Raffaello Cortina editore.

Zannini, L., D'Oria M. (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli.

Zannini, L., Bruzzone D. (2021). *Sfidare i tabù della cura. Percorsi di educazione emotiva dei professionisti*. Milano: FrancoAngeli.