



Costruzione dell'identità narrativa e formazione dei talenti in adolescenza: indagine sul potere trasformativo dello *storytelling*

Narrative identity construction and talents education in adolescence: an investigation into the transformative power of *storytelling*

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma– diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT

The idea that people create an identity – conceptualized in terms of beliefs, ideological commitments, social roles and personal talents – through the construction of stories has emerged, in recent decades, as a leading concept in social sciences.

Given this ideological convergence on the importance of narrative for the construction of identity, it was therefore decided to analyze adolescent narrative strategies to capture the construction of identity and the interpretation of the self in adolescence.

In particular, a narrative perspective as a methodological tool proves suitable for the study of both risk and vulnerability issues, as well as potentiality and talent in adolescence, since narrative – as a psychosocial construction – can shed light on the intersections of the adolescent with his cultural, professional and family contexts (Bruner 1990).

The present investigation therefore has two objectives: 1) to investigate how it is possible to promote the development of narrative identity, both at school and after school level, as a strategy for conscious and critical construction of one's Self, in the perspective of a facilitation of talent training in adolescence; 2) to document how the narrative process contributes to the formation of vocational identity, recognized as an important milestone in the transition from school to the world of work.

L'idea che le persone creino un'identità – concettualizzata in termini di convinzioni, impegni ideologici, ruoli sociali e talenti personali – attraverso la costruzione di storie è emersa, negli ultimi decenni, come principio guida nelle scienze sociali.

Considerata tale convergenza ideologica sull'importanza della narrazione per la costruzione dell'identità, si è quindi deciso di analizzare le strategie narrative adolescenziali per catturare la costruzione dell'identità e l'interpretazione del sé in adolescenza.

In particolare una prospettiva narrativa come strumento metodologico si rivela adatta allo studio di questioni tanto di rischio e vulnerabilità, quanto di potenzialità e talento in adolescenza, poiché la narrazione – in quanto costruzione psicosociale – può far luce sulle intersezioni dell'adolescente con i suoi contesti culturali, professionali e familiari (Bruner 1990).

L'indagine qui presentata si propone quindi due obiettivi: 1) indagare in che modo sia possibile promuovere, a livello sia scolastico che extrascolastico, lo sviluppo dell'identità narrativa, quale strategia di costruzione consapevole e critica del proprio sé, nella prospettiva di una facilitazione della formazione dei talenti in adolescenza; 2) documentare come il processo narrativo contribuisca alla formazione dell'identità vocazionale, riconosciuta come importante pietra miliare nel percorso di transizione dalla scuola al mondo del lavoro.

KEYWORDS

Personal fable, Adolescent egocentrism, Imaginary audience, Narrative identity, Talents education.

Favola personale, Egocentrismo adolescenziale, Pubblico immaginario, Identità narrativa, Formazione dei talenti.

Introduzione

Come affermato dal Piano Formazione Docenti 2016-2019, obiettivo prioritario da raggiungere entro il 2020, nello spazio europeo dedicato ad istruzione e formazione, è l'allineamento del sistema educativo italiano ai migliori standard internazionali di continua sperimentazione e innovazione.

In tale quadro di innovazione e ricerca, la scuola italiana è dunque invitata, oggi più che mai, a «dare vita ad ambienti d'apprendimento sempre più efficaci e commisurati alle caratteristiche degli studenti», i quali «saranno chiamati sempre più a reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a risolvere problemi di vita personale, oltre che lavorativa» (MIUR, 2016, p. 29). Ciò sottolinea la necessità che i sistemi scolastici promuovano il raggiungimento di competenze trasversali, adeguando l'offerta formativa di ogni singola scuola ai bisogni educativi espressi dagli studenti stessi.

Secondo una visione pedagogica ispirata ai principi del *capability approach* (Nussbaum 2003) e alla teoria dello sviluppo umano, costruire un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti significa anzitutto coniugare insieme, nella formazione dei giovani, i fondamentali dei saperi con modelli e sistemi di padronanza della vita e dell'esperienza che risultino trasversali e generativi (Margiotta, 2018; Olivieri, 2019). Significa, inoltre, consentire a studenti e insegnanti di prendere contatti con una realtà produttiva, sociale, artistica e culturale in rapida e continua trasformazione, possibile fonte d'ispirazione per l'innescare del potenziale personale. Ciò consentirà ai giovani di esplorare vocazioni, opportunità e tensioni innovative, attraverso proposte di integrazione tra attività curricolari ed extracurricolari a forte valenza socializzante.

Partendo da tali premesse, diviene interessante considerare la caratterizzazione dell'esperienza di autoconsapevolezza adolescenziale proposta da Elkind (1967), basata sulla definizione piagetiana di egocentrismo (Piaget, 1954), che considera gli adolescenti suscettibili all'idea di trovarsi costantemente "sotto i riflettori" per l'azione congiunta di due costrutti mentali: l'*Imaginary audience* o "Pubblico Immaginario" – la cui forza entra in gioco nel bisogno di rispondere alle pressioni sociali per adattarsi e far parte del gruppo – e la *Personal fable*¹, che

1 L'utilizzo del termine "Favola personale" si fonda sulla scoperta di Piaget che lo stato mentale del-

postula un'idea di invulnerabilità come illusione di auto-potenziamento, che oltre ad operare come fattore di rischio, predittivo di comportamenti devianti, può anche rappresentare una risposta adattativa alle esigenze di sviluppo dell'Io (Lapsley, 1993), in termini di resilienza e strategie di coping. Di conseguenza, non è affatto chiaro se indebolire tale illusione di invulnerabilità adolescenziale sia desiderabile, se essa può anche contribuire alla capacità di recupero psicosociale di fronte alle sfide normative dello sviluppo.

Seguendo la rivoluzione cognitivista dell'*information processing*, figure seminali come Bruner (1987) hanno iniziato a sostenere l'uso della narrazione nelle scienze sociali, al fine di catturarne il significato nello sviluppo dell'identità, considerato lo stretto legame esistente tra costruzione narrativa e costruzione del sé (Trzebinski, 1997).

L'identità narrativa, in particolare, è la storia di vita interiorizzata e in evoluzione, che utilizzando i precursori dell'infanzia e ponendo le basi per un suo consolidamento in età adulta, integra il passato ricostruito e il futuro immaginato, per offrire alla vita un certo grado di unità e di finalità.

Per quanto il bambino impari a narrare un evento negli anni prescolari e ottimizzi tale capacità durante le scuole elementari, sono gli adolescenti i veri "cantastorie naturali", che attraverso la costruzione della loro identità narrativa comunicano a se stessi e agli altri quello che sono ora, come lo sono diventati e dove pensano che la loro vita li condurrà in futuro.

1. Egocentrismo adolescenziale e formazione del sé

La convinzione di essere unici e speciali e la sensazione che il mondo sia un palcoscenico sono due temi che costituiscono una parte intrinseca dell'adolescenza stessa e che spiegano la diretta connessione tra egocentrismo adolescenziale e assunzione di comportamenti a rischio.

Se da un lato Elkind descrive, attraverso i costrutti della Favola personale e del Pubblico immaginario, la confusione e le turbolenze vissute dagli adolescenti, dall'altro altri autori hanno evidenziato nelle tendenze della Favola personale la possibile facilitazione dell'assunzione di rischi appropriati, quali motivare la necessaria separazione psicologica dai genitori e fornire al giovane le giuste risorse per esplorare nuove idee, identità, ruoli e compiti.

Comprendere il meccanismo del pensiero egocentrico – che si manifesta di pari passo all'affinarsi del pensiero operativo formale – può dunque aiutare a definire meglio i termini dello sviluppo dell'identità e della formazione del sé in adolescenza.

L'egocentrismo adolescenziale, infatti, deriva dall'estensione del pensiero nel regno del possibile, attraverso gli strumenti della logica proposizionale e del ragionamento ipotetico-deduttivo (Phillips, 1969). Tale estensione del pensiero comporta una nuova comprensione del mondo "reale" e delle sue imperfezioni, oltre ad una maggiore focalizzazione su se stessi.

L'esplorazione di varie identità, tra cui anche l'identità narrativa, co-occorre con un ampliamento del pubblico con il quale il giovane costruisce narrazioni.

Il potere del costrutto del Pubblico immaginario entra in gioco nel bisogno di

l'adolescente non è radicato nella realtà, per cui le storie che egli racconta a se stesso e agli altri circa il suo posto nel mondo sono frutto di una visione personale "sognante" rispetto a ciò che immagina di ottenere in futuro.

adattarsi a far parte di un gruppo di pari – che fa passare l'adolescente da una visione egocentrica ad una prospettiva sociocentrica (Enright, Shukla, Lapsley, 1980) – e nell'affinarsi del pensiero narrativo, che fornisce una chiave interpretativa di eventi e interazioni, trovando fondamentale applicazione nel mondo sociale (Aleni Sestito, 2004).

È interessante come il costrutto della Favola personale proposto da Elkind trovi trasposizione drammaturgica nel *Monomito* o *Viaggio dell'eroe*, teorizzato da Joseph Campbell (1990), a sua volta derivato dall'elaborazione della struttura narrativa aristotelica, nel cui schema tradizionale il primo atto (protasi) è introduttivo, il secondo atto (epistasi) è conflittuale, corrispondendo ad un aumento incrementale dell'azione, che ascende fino al climax del terzo e risolutivo atto (catastasi). L'eroe infatti è colui che ha saputo superare i propri limiti personali e ambientali, dando forma al proprio talento.

La struttura drammatica può essere utilizzata dunque come mezzo per suddividere le narrazioni personali adolescenziali in distinte unità di significato e si è rivelata molto utile per la realizzazione del progetto formativo, che a breve sarà esposto.

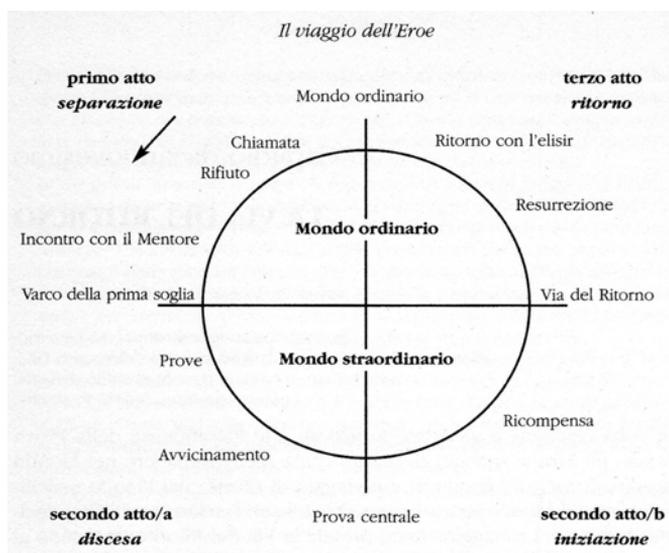


Fig. 1 - Diagramma del Viaggio dell'Eroe (Vogler 2010)

2. Formazione dell'identità narrativa e formazione dei talenti: il potere della narrazione personale

L'ultimo scorcio del XX secolo ha visto all'opera cambiamenti sociali in evoluzione, che stanno sfidando le teorie tradizionali sullo sviluppo dell'identità in adolescenza, focalizzate tipicamente su due processi: l'esplorazione di sé per comprendere meglio se stessi e l'impegno verso l'integrazione del sé. Dalla prospettiva dello status identitario esplorazione e impegno si associano ad esiti positivi, quali lo sviluppo di relazioni positive, buoni risultati scolastici e maggiore autostima. L'esplorazione però richiede anche dei costi, poiché permette all'adolescente di vedere la complessità e le contraddizioni presenti nel proprio senso di sé.

Lo spostamento d'identità richiesto per effettuare il cambiamento introduce

la nozione di “sé possibili” – ossia le immagini che si hanno su chi si potrebbe, si vorrebbe o si teme di diventare – e in tal senso l’identità è definibile anche come potenziale futuro.

Tra le aree di sviluppo dell’identità maggiormente studiate certamente quella professionale o “vocazionale” (*vocational identity*) risulta molto promettente, considerato che l’adattamento in adolescenza implica spesso un periodo di esplorazione, seguito dalla scelta di un impegno verso particolari identità che andranno a delineare i futuri profili di vita e di carriera. Ciò ha molto a che fare con la formazione dei talenti.

L’autoconsapevolezza accompagna e alimenta lo sviluppo dell’identità, rendendo l’adolescente più consapevole di se stesso e del proprio potenziale (sotto forma delle cosiddette abilità naturali) e stabilizza la sua identità in formazione, la quale si manifesta nei comportamenti e soprattutto nelle storie che egli racconta a se stesso e agli altri.

Il processo di creazione della narrazione rappresenta una forza stabilizzante per l’adolescente, avendo in sé un potere di “guarigione” tale da consentire di determinare, quando tutto è in equilibrio, il riconoscimento dell’espressione reale di sé.

Certamente le narrazioni si sono rivelate una valida risorsa per comprendere le interazioni dinamiche dei processi interni all’individuo, sia in relazione al suo micro-ambiente (scuola, famiglia), sia in relazione al suo macro-ambiente, soprattutto quando si tratta di adolescenti a rischio di esclusione sociale. In particolare il romanzo adolescenziale è attualmente dominato da quello che è stato definito il “racconto problematico” (Donelson, Nilsen, 1980)².

Essendo l’identità nient’altro che una storia di vita (Whitty 2002), le storie sono diventate un veicolo familiare per conoscere l’identità vista come costruzione biografica.

Lo *storytelling* diviene così un meccanismo attraverso il quale l’identità, in quanto storia di vita interiorizzata e in evoluzione, viene creata (La Pointe, 2010).

McAdams ha introdotto a tal proposito il concetto di identità narrativa, spiegando che «l’identità è una narrazione in evoluzione e implicita del sé, che ricostruisce il passato e anticipa il futuro» (McAdams, Bowman, 2001, p. 11).

Poiché la narrazione è stata accettata come strumento di comprensione olistica della vocazione di un individuo (Brott 2001), è evidente come essa possa anche sostenere e dare una direzione alla formazione dei talenti.

Lo sviluppo dell’identità narrativa è una costruzione psicosociale che riguarda il modo in cui gli adolescenti attribuiscono senso e significato al loro passato, al loro presente e alle aspettative future.

3. Indagine sull’identità narrativa in adolescenza, collaterale alla Masterclass “Scrivere per i new media: come diventare filmmaker”

L’evento formativo Masterclass *Scrivere per i new media: come diventare filmmaker* – che ha riguardato l’introduzione a scrittura, ripresa e montaggio di Webisodes e cortometraggi attraverso l’uso consapevole e strumentale dello Smartphone – si inserisce all’interno del più ampio progetto *CIAK! Studio Formazione Talenti*, di cui la sottoscritta è stata referente scientifico³.

2 Per quanto i fatti di vita problematici siano più difficili da riconoscere nelle narrazioni dei giovani a rischio, che non riescono ad assumersi la responsabilità né a dare un senso alle loro trasgressioni, l’approccio narrativo appare promettente per identificare le loro vulnerabilità, considerato che la negoziazione di realtà e finzione può essere particolarmente importante per i giovani devianti.

3 Il progetto è stato avviato a Cariati (CS), ad opera dell’associazione culturale *Tutto ciò che è vita*.

Ciò ha portato alla realizzazione di 27 corti, strutturati secondo le regole del quick storytelling (durata massima 3 minuti, ricavati da 3 pagine di sceneggiatura). Al progetto hanno partecipato circa 200 ragazzi di scuole superiori calabresi di varia tipologia, di età compresa tra i 15 e i 19 anni, suddivisi in gruppi di lavoro.

Partendo dal presupposto che ogni idea necessita di struttura, i ragazzi hanno appreso da un gruppo di formatori di ambito teatrale e cinematografico⁴, come strutturare le loro idee, rompendole in più scene, per arrivare a comporre la trama.

Il progetto, di carattere trasversale e interdisciplinare, ha offerto ai ragazzi partecipanti l'opportunità di ottimizzare le loro idee "grezze", innescando il potenziale narrativo attraverso un percorso personalizzato di affermazione identitaria in un contesto relazionale e collaborativo, che ha fatto leva su motivazione, attitudini personali e risorse attive d'apprendimento, mosse dalla volontà di raccontare e di raccontarsi.

Giornata 1: Lezioni frontali (29/10/2018)	Giornata 2: Esercitazione/Laboratorio (30/10/2018)	Giornata 3: Feedback (31/10/2018)
Lo storytelling nell'era digitale	Creazione di script per i New Media	"Scrivi la tua storia": dalla pagina allo schermo
<p><u>Temi trattati nelle lezioni:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • vantaggi ed esigenze della scrittura per il piccolo schermo; • formattazione di uno script per il Web; • scegliere quale storia raccontare; • tracciare l'arco drammatico; • creare i personaggi principali/sviluppare il bios; • identificare il conflitto; • trovare musica e filmati di repertorio; • implementare la lettura "fredda" delle scene d'apertura realizzate. 		

Tab. 1 - Organizzazione delle giornate e temi trattati

Il progetto, oltre alle finalità formative esplicite, ha inteso offrire un ambiente extrascolastico di espressione dell'interesse personale che alcuni adolescenti manifestano per il linguaggio filmico, trascurato dalla scuola, ma che viene di fatto associato da Gardner (1983) sia all'intelligenza linguistica che all'intelligenza spaziale, nello specifico all'auto-espressione, ossia alla capacità di trasformare le idee visive in creazioni immaginative ed espressive.

Oggi il linguaggio sta mutando in modalità sempre nuove di comunicazione, come le instastories, che si sono andate ad aggiungere all'elenco di quelle forme di "scrittura visiva" che riflettono l'immediatezza e l'ellissi del discorso.

La formazione ai New Media si pone in tale ottica come strumento di contrasto al cattivo uso che spesso i giovani fanno di Smartphone e Social media, come emerge chiaramente nei dilaganti fenomeni del cyberbullismo.

È infatti innegabile che i conflitti o "drammi" giovanili contemporanei si manifestino prevalentemente attraverso i Social media, di fronte ad un pubblico attivo e partecipante.

In termini performativi stiamo assistendo al manifestarsi di un'accresciuta consapevolezza drammaturgica, da parte dei giovani utenti dei media digitali, che scrivono deliberatamente di sé "in essere", un'attività che richiede sia competenze tecniche che riflessività personale (Markham, 2013).

4 In particolare Gian Filippo Ascione, già aiuto regista di Federico Fellini e sceneggiatore per Carlo Verdone.

La drammatizzazione, pur essendo un processo disordinato e pieno di contraddizioni, è anche capace di aprire nuovi spazi per gli adolescenti, poiché permette loro di ritagliarsi un'identità in modo autonomo anche quando sono coinvolti in conflitti sociali.

La Masterclass di formazione al linguaggio cinematografico, attraverso la realizzazione di cortometraggi, ha offerto ai ragazzi esperienze di drammatizzazione personalmente significative, progettate per ispirarli e motivarli come scrittori, attori e creatori produttivi.

Il dramma permette infatti alla scrittura di essere visibile, comprensibile, emotivamente impegnata e "parlata ad alta voce" in un contesto immaginario, ma vivente.

Per iniziare a sostenere i giovani mentre navigano attraverso i conflitti di una società in rete dobbiamo quindi iniziare a capire le realtà adolescenziali dalle prospettive adolescenziali.

A tal fine si è deciso di avviare un'indagine esplorativa qualitativa, collaterale alla Masterclass, per indagare i processi identitari dei giovani partecipanti all'interno del contesto unico del loro ambiente socioculturale.

Poiché l'enfasi generale è stata posta sull'importanza della narrazione, la ricerca, guidata dalla metodologia narrativa (Riessman 2008), si è concentrata prevalentemente sull'esame delle storie come processo di costruzione dell'identità.

Per quanto concerne l'analisi dei dati, attraverso l'analisi tematica del contenuto mi è stato possibile interpretare i dati raccolti – ossia i materiali audiovisivi realizzati durante l'evento formativo della *Masterclass*, identificando sia i temi centrali presenti nelle narrazioni dei ragazzi che le tipologie di storie maggiormente utilizzate, distinte in cinque possibili categorie narrative (vedi Tab. 2).

CATEGORIE	CARATTERISTICHE NARRATIVE
Storia lineare	Segue le vicende di un singolo protagonista, dall'inizio alla fine. Gli avvenimenti narrati seguono una logica storica o biologica. La maggior parte dei film hollywoodiani sono storie lineari, in cui l'attenzione è tipicamente focalizzata su un unico eroe, intento a perseguire un certo obiettivo.
Storia a spirale	Percorre un sentiero che gira intorno a se stesso, convergendo in un punto. Alcuni thriller presentano questo tipo di movimento spiralforme, in cui il protagonista ripercorre in continuazione lo stesso episodio.
Storia ramificata	Presenta un insieme di percorsi secondari, che si dipartono da alcuni punti centrali per scissione o per l'aggiunta di elementi minori. È la struttura tipica dei romanzi più complessi, quali le narrazioni satirico-fiabesche e le cosiddette storie "a eroe multiplo".
Storia curvilinea	Segue un percorso tortuoso, apparentemente privo di direzione. È la forma narrativa tipica di molti romanzi di Dickens, ideatore del romanzo sociale, delle storie epiche come l'Odissea, ma anche delle narrazioni comiche e di viaggio. L'eroe non è mosso da un forte desiderio, e spesso è un <i>flâneur</i> baudelairiano che vaga in lungo e in largo, senza avere una meta precisa.
Storia ad esplosione	Presenta una molteplicità di percorsi che si espandono contemporaneamente, ossia storie che presentano azioni simultanee (almeno all'apparenza), per cui la comprensione degli avvenimenti è suggerita attraverso il confronto.

Tab. 2 - Categorizzazione delle storie per tipologia secondo Truby (2009)⁵

5 John Truby è stato story consultant e script doctor per Disney, Sony Pictures e Fox Entertainment.

Un'analisi statistica descrittiva ha permesso di indagare la relativa frequenza dei vari tipi di rappresentazioni tematiche presenti nelle storie scritte e trasposte in film dai diversi gruppi di studenti. L'ultimo livello di analisi ha riguardato la costruzione delle categorie in grado di catturare i sotto-temi più ricorrenti.

Per stimolare le narrazioni e coinvolgere i ragazzi nel processo di scrittura, evitando blocchi e insicurezze, è buona norma assegnare uno stimolo di partenza. Al fine della realizzazione dei webisodes, la squadra di formatori ha assegnato ai 27 gruppi il tema della Valigia, a partire dal quale sviluppare una traccia, da trasformare a sua volta in una domanda, che è l'elemento narrativo che crea il film.

La direzione che permea la storia è detta premessa o tema, e anima la trama, che è al suo servizio e attraverso le azioni dei personaggi, deve ribadire la veridicità⁶.

Ciascun gruppo è stato quindi invitato a considerare, nella realizzazione della storia, una struttura tripartita secondo il modello della *Poetica* aristotelica, in cui il I Atto o *Presentazione* descrive il protagonista, il II Atto o *Problema* rappresenta la situazione di difficoltà e il III Atto o *Risoluzione* propone la risoluzione del conflitto (in ogni storia il protagonista deve arrivare a "sconfiggere il drago").

3.1 Quadro metodologico

La ricerca si esplica come indagine narrativa qualitativa, ancorata a livello paradigmatico al costruttivismo sociale, allo scopo di esaminare i modi in cui individui situati in modo simile (nel nostro caso, studenti nei loro anni di scuola secondaria superiore) elaborano le tematiche emergenti in adolescenza, in relazione allo sviluppo dell'identità e alla presa di coscienza dei propri talenti, attraverso lo strumento della narrazione. Ciò ha richiesto, per condurre l'analisi, l'utilizzo dei modelli sociologici e sociolinguistici dell'analisi narrativa.

In linea con la volontà della ricerca qualitativa di studiare l'azione umana dalla prospettiva degli attori sociali, sono stati utilizzati come strumenti l'indagine narrativa (*storytelling*) e l'analisi tematica delle storie narrate, attraverso l'ausilio della struttura drammatica aristotelica⁷.

La *grounded theory*, la cui base epistemologica deriva dall'interazionismo simbolico, traducendosi in una voce interattiva e soggettiva dei partecipanti, è stata ritenuta la metodologia di ricerca più appropriata ai fini di questo particolare studio, che richiedeva di comprendere l'individuo calato nel suo contesto di vita, attraverso l'interpretazione delle rappresentazioni simboliche presenti nei temi ricorrenti nei dati raccolti.

L'analisi del contenuto (testo), quale strumento d'interpretazione dei dati, inizia con quella che Titscher et al. (2000) definiscono "mentalità analitica", e cioè una sensibilità intuitiva al modo in cui il linguaggio viene usato nel mettere in relazione la struttura testuale con il contesto sociale. Tale definizione è forse l'esempio più evidente di applicazione della *grounded theory*, le cui procedure esplorative appaiono attribuire un'importanza centrale al testo come "materiale informativo".

Il successivo livello di analisi ha riguardato la costruzione di quelle categorie o temi che catturassero i pattern che sembravano ricorrere nella maggior parte

6 Ad esempio, la premessa in *Romeo e Giulietta* è: "l'amore sconfigge anche la morte".

7 La *Poetica* di Aristotele ha da sempre influenzato il modo in cui raccontiamo storie e la struttura in tre atti è ancora oggi utilizzata nella stesura delle sceneggiature.

delle narrazioni. Si è trattato in questo caso di un esercizio tanto intuitivo, quanto sistematico.

Gli schemi categoriali utilizzati nello studio sono dunque derivati dai dati stessi (Merriam 2001).

3.2 Narrazione del sé e struttura drammatica

Esaminare le narrazioni personali secondo le strutture del dramma è un modo per mettere ordine nella storia personale di ciascun individuo.

Poiché la mente umana non può creare progressioni casuali, possiamo ipotizzare che la struttura narrativa drammatica in tre atti sia una codificazione organica del meccanismo umano di ordinamento delle informazioni, che ricalca il ciclo vitale. Quando l'inizio, la parte centrale e la fine della nostra storia di vita vengono collocati all'interno della struttura del dramma, passato, presente e futuro diventano primo, secondo e terzo atto. Il primo atto della struttura narrativa serve a presentare l'eroe e il suo contesto sociale, ad introdurre l'elemento conflittuale e a porre l'elemento di resistenza al cambiamento o *fatal flaw* ("difetto fatale") del protagonista.

Partendo dallo status quo, un evento scatenante innesca il processo di cambiamento all'interno del protagonista attraverso un conflitto interiore che avvia il suo arco di trasformazione. Il richiamo all'azione porta il conflitto in superficie determinandone la necessità di risoluzione.

Quando consideriamo la narrazione dominante adolescenziale entro le strutture del dramma, dobbiamo tenere presente che il protagonista ha un tema generale (sempre identitario) che sta cercando di completare o raggiungere durante il corso della sua narrazione.

<p align="center">Primo Atto o "Partenza"</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mondo ordinario 2. Chiamata all'avventura 3. Rifiuto della chiamata 4. Incontro con il Mentore 5. Superamento della prima soglia 	<p>Durante il primo atto viene stabilito l'arco di trasformazione del personaggio principale o "protagonista". Successivamente si verifica un incidente dinamico in scena, noto come incidente d'incitamento o "catalizzatore", con il quale il protagonista deve confrontarsi. I tentativi di quest'ultimo di affrontare l'incidente portano ad una seconda e più drammatica situazione, conosciuta come "primo punto di svolta". Dopo il primo punto di svolta, la vita del protagonista non sarà più la stessa. Ciò solleciterà una domanda drammatica, alla quale verrà data risposta nel momento culminante della storia. La domanda drammatica deve essere inquadrata nei termini della chiamata all'azione del protagonista. Ad esempio: riuscirà il nostro eroe a realizzare il suo sogno?, oppure: riuscirà il nostro eroe a sconfiggere il suo nemico?</p>
<p align="center">Secondo Atto o "Iniziazione":</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prove, alleati, nemici 2. Avvicinamento alla caverna più profonda 3. PROVA CENTRALE 4. Ricompensa o "Ultimo dono" 	<p>Noto anche come "azione nascente/sorgente", nel secondo atto si sviluppa l'arco di trasformazione del protagonista, il quale tenta di risolvere il problema iniziato dal primo punto di svolta, solo per scoprire situazioni ancora peggiori, che spesso lo porteranno all'apprendimento di nuove abilità, alla scoperta di capabilities e (a volte verso la fine del secondo atto), all'aumento della consapevolezza di sé.</p>
<p align="center">Terzo Atto o "Ritorno":</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Varco della soglia del ritorno (<i>Black Moment</i> della storia) 2. Resurrezione 3. Ritorno con l'elisir o "Libero di vivere!" → Risoluzione dell'arco 	<p>Nel terzo atto, che comprende il culmine (climax), la <i>falling action</i> e la risoluzione, l'arco narrativo viene completato, sebbene l'arco di trasformazione del protagonista tipicamente non lo sia ancora. Durante il climax, poiché le principali tensioni della storia sono state portate al loro punto più intenso e la domanda drammatica ha ricevuto risposta, l'arco di trasformazione del protagonista raggiunge un punto in cui a quest'ultimo diviene chiaro chi egli stia diventando. Quando la trama e le sotto-trame si risolvono, l'enfasi dell'arco di trasformazione si sposta dall'apprendimento di nuove abilità o scoperta di capabilities "dormienti", al risveglio di un livello superiore di autocoscienza, che a sua volta modifica ciò che il protagonista sta diventando.</p>

Tab. 3 - La struttura narrativa drammatica aristotelica

3.3 Il potere trasformativo della narrazione

In relazione alle narrazioni, un concetto fondamentale è quello di arco di trasformazione del personaggio, che corrisponde al viaggio interiore del protagonista attraverso la narrazione della sua storia (Gerke 2010).

Un elemento trainante delle trame di molte storie è che il protagonista sembra inizialmente incapace di superare forze a lui contrarie, di solito perché manca di abilità o risorse. Per superare tali ostacoli egli deve cambiare, affinando le sue capacità o apprendendo nuove abilità, per arrivare ad un maggiore senso di auto-consapevolezza e di *capability*. Può fare ciò solo interagendo con i suoi catalizzatori ambientali, che agendo sull'arco di trasformazione vanno ad influenzare la "talentizzazione" del protagonista (Gagné 2009).

Seguendo l'approccio narrativo, è possibile dare l'opportunità ad ogni narratore di vedere come costruisce le sue storie, di notare i suoi limiti e di scoprire altre possibili narrazioni (Freedman, Combs 1996).

L'adolescenza è un momento in cui l'individuo si trova nella posizione di iniziare a generare ipotesi, ideali e immagini del suo presente, passato e futuro. Questo sviluppo cognitivo porta alla capacità di affrontare i problemi da una nuova prospettiva.

La chiusura dell'arco di trasformazione di un personaggio corrisponde al momento della sua trasformazione, ossia del suo cambiamento di prospettiva. Ciò che trascina davvero qualunque storia non è quindi il protagonista in sé, ma il suo cambiamento.

Oltre agli archi di trasformazione che giungono a felice compimento, ce ne sono di tragici, che si interrompono, dando origine a manifestazioni di devianza.

Gergen (1999) afferma che le narrazioni possono assumere due forme principali: nella forma progressiva – tipica delle narrazioni di agency e talento – il punto finale è positivo (una vittoria, una realizzazione personale), mentre in forma regressiva – tipica delle narrazioni di devianza, criminalità e disagio – il punto finale è negativo (la perdita, il fallimento).

	In letteratura	Nel cinema
Trasformazione del personaggio in senso evolutivo/positivo	<p>Ulisse, nell'<i>Odissea</i> omerica, viene messo alla prova in tutti i modi possibili. Da uomo audace, passionale e astuto, diviene paziente e controllato, per poter tornare alla sua Itaca e riabbracciare sua moglie. Il suo arco di trasformazione ricalca appieno il processo di raggiungimento della maturità.</p> <p>Tra gli esempi di trasformazione evolutiva/positiva sullo sfondo degli eventi sociali, ne <i>I Miserabili</i> di Victor Hugo Jean Valjean inizia il suo percorso come un galeotto egoista e violento, per poi diventare un padre generoso e amorevole nei confronti della piccola Cosette, che a sua volta si trasforma da bimba vittima di abusi, solitaria e tenuta in isolamento, in una donna bella e premurosa verso il prossimo.</p>	<p>Nella saga di <i>Guerra stellari</i>, Luke Skywalker impara a fidarsi della Forza, piuttosto che del suo coraggio e della ragione, e ciò gli risulterà fondamentale per distruggere la Morte Nera. Nel suo arco di trasformazione Luke imparerà ad ascoltare la sua forza interiore come un vero Jedi.</p> <p>In <i>Lo Hobbit</i> Bilbo Baggins da pantofolaio recalcitrante e ossessivo-compulsivo diventa un eroe.</p> <p>Harry Potter, nell'omonima saga, da bambino orfano allevato da zii che lo maltrattano, diventa un uomo coraggioso e si immolò per sconfiggere Voldemort.</p>
Trasformazione del personaggio in senso involutivo/deviante	<p>L'<i>Amleto</i> di Shakespeare vede l'omonimo personaggio, un tempo giovane principe erudito e promettente, divenire un adulto malinconico dopo la morte del padre. La narrazione mostra la sua lenta, inesorabile caduta nella follia.</p>	<p>In <i>Taxi Driver</i>, il protagonista Travis Bickle degenera da reduce della guerra in Vietnam, un po' disturbato, disadattato e fortemente disorganizzato, in un sanguinario psicotico ossessivo.</p>

Tab. 4 - Esempi di archi di trasformazione

Partendo da un punto di vista tematico, ogni arco di trasformazione – sia esso evolutivo o involutivo – raggiunge sempre il già citato elemento del *fatal flaw*, ossia quella caratteristica negativa del personaggio, che da un lato ostacolerà e dall'altro catalizzerà il suo cambiamento.

Dara Marks (2007) sostiene la necessità che il protagonista debelli il suo difetto fatale per realizzare l'obiettivo interiore implicito nel tema della sua narrazione.

Come l'eroe, una volta abbandonato il difetto fatale assieme al proprio "guscio" infantile, è necessario che l'adolescente incarni il suo nuovo destino e scopra che ciò che stava cercando era nient'altro che se stesso.

3.4 Analisi dei dati

Attraverso l'analisi preliminare degli audiovisivi prodotti è emerso come tutti i gruppi abbiano parlato di specifici aspetti della Favola personale adolescenziale, capaci di influenzare l'orientamento vocazionale nel mondo e l'eventuale tendenza ad assumere comportamenti rischiosi.

In particolare sono stati inizialmente ricercati i tre temi che Elkind (1978) considera onnipresenti nelle fiabe personali degli adolescenti, ossia onnipotenza, invulnerabilità e unicità personale.

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso un processo di analisi induttiva, utilizzando un metodo comparativo costante.

Al livello di analisi noto come codifica aperta, i dati sono stati esaminati per categorie salienti di informazioni supportate dal testo. Una volta che la serie iniziale di categorie è emersa dai dati grezzi, attraverso il processo di codifica aperta, è stato possibile identificare le categorie che sembrano rappresentare le questioni di interesse centrale per lo sviluppo identitario del nostro campione di adolescenti.

È stato quindi possibile tracciare, a partire dai dati raccolti sotto forma di sceneggiature e filmati, una serie di percorsi in grado di spiegare in che modo gli adolescenti del nostro campione stiano affrontando attraverso la loro "favola personale" lo sviluppo identitario, fondamentale per il processo di formazione dei loro talenti.

Nome del gruppo* (Production)	Tipologia di scuola	Titolo del corto (Working title)	Categoria di storia
I ribelli	Istituto Alberghiero	<i>Una ragazza dal talento incompreso</i>	Lineare
L'Ordine della Fenice	IT Chimica, Materiali e Biotecnologie	<i>L'inizio di un sogno</i>	Lineare
Tsunami	IT Chimica, Materiali e Biotecnologie	<i>Il mistero della valigia</i>	A spirale
Senza pensieri	IT Chimica, Materiali e Biotecnologie	<i>La nostra terra, il nostro tesoro</i>	Lineare
Il delirio dell'Ilio	IT Commerciale	<i>I sogni</i>	Lineare
Carpe diem	IT Economico	<i>Un delitto in valigia</i>	A spirale
Dreamers	IT Economico	<i>Il bullismo</i>	Lineare
The Wanted	IT Economico	<i>No al bullismo</i>	Ad esplosione
The Untouchables	IT Elettronica ed elettrotecnica	<i>Il mare e la pesca</i>	Curvilinea
Solo Top	IT Geometri	<i>Il ragazzo rapinato</i>	A spirale
Operazione Gangale	IT per il Turismo	<i>La valigia</i>	Lineare
Ad Maiora	Liceo classico	<i>Il cammino dei ricordi</i>	Lineare
Armata Brancaleone	Liceo classico	<i>Radici</i>	A spirale
Bianco e nero	Liceo classico	<i>Te stessa</i>	Lineare
Ypsykron	Liceo classico	<i>Hope</i>	Lineare
A different story	Liceo scientifico	<i>La speranza in una valigia</i>	Lineare
Cinema Paradiso	Liceo scientifico	<i>Daydreaming</i>	A spirale
Gli Immaturi	Liceo scientifico	<i>Tre ragazze e una valigia</i>	Ramificata
I Trenta	Liceo scientifico	<i>Torna a sognare</i>	Lineare
La forza	Liceo scientifico	<i>La valigia della speranza (La sanità attuale)</i>	Ramificata
Le ragazze del treno	Liceo scientifico	<i>Apri la tua valigia!</i>	Ramificata
Le talpe	Liceo scientifico	<i>Le parole fanno più male dei colpi</i>	Lineare
The Brave	Liceo scientifico	<i>The videotape</i>	A spirale
Unknown	Liceo scientifico	<i>Waiting our destiny</i>	Lineare
Anthony's	Gruppo misto	<i>Ricordi</i>	Lineare
Le piccine	Gruppo misto	<i>Un segno dal cielo</i>	Lineare
The Big Bang	Gruppo misto	<i>Il lungo viaggio</i>	Curvilinea

* I ragazzi di ogni gruppo di lavoro hanno scelto in totale autonomia il nome da assegnarsi.

Tab. 5 - Elenco dei corti realizzati (N = 27) e percentuali per categoria di storia

Percentuali di scelta della tipologia di narrazione (N = 27)

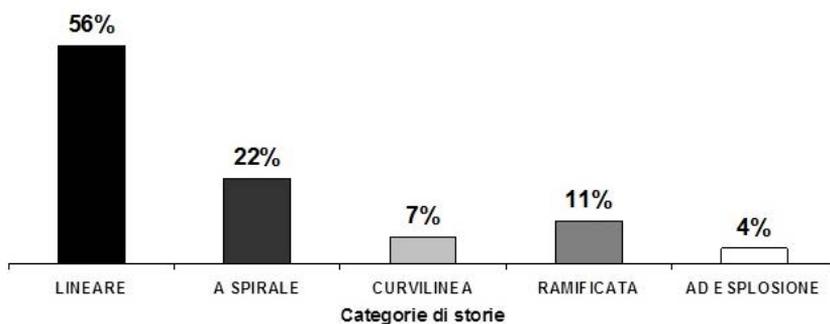
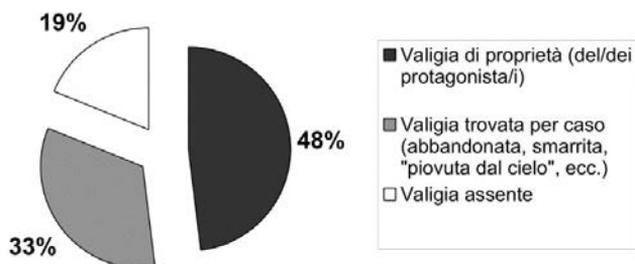
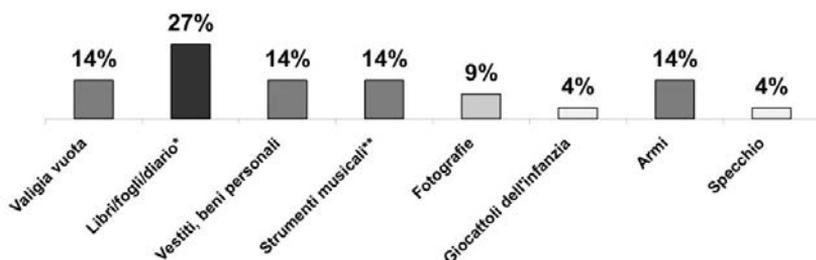


Fig. 2 - Percentuale di corti realizzati per categoria di storia

Il tema della valigia (N = 27)



Cosa contiene la valigia? (N = 22)



* La doppia valenza in senso sia evolutivo che involutivo della favola personale dei ragazzi del nostro campione emerge anche dai libri che vengono inseriti nella valigia, che vanno da *Il piccolo principe* di de Saint-Exupéry a *Pulp* di Bukowski.

** Tra cui: chitarra, flauto traverso, clarinetto, violino.



Fig. 3 - Temi e contenuti della valigia

Il tema della valigia è stato accettato dalla maggioranza dei gruppi di lavoro (81%), mentre in una minoranza di gruppi (19%) la valigia è risultata totalmente assente dal corto realizzato. Laddove presente, è stato interessante analizzare il contenuto della stessa: oltre ad una netta prevalenza (27%) di elementi legati alle memorie e all'autoformazione (diari, libri), è emersa una certa presenza di armi (14%), certamente legata alla massiccia fruizione di Serie TV a tema criminale, a cui molti gruppi hanno scelto di ispirarsi nella realizzazione dei loro corti, soprattutto incentrati sul bullismo. In uguale percentuale sono presenti vari strumenti musicali (14%), elemento fisico di dimostrazione del talento artistico, che risulta essere il tema centrale trattato nei corti dove figurano (vedi Fig. 3).

Per quanto riguarda i tre temi privilegiati da Elkind (1978), su 32 categorie tematiche identificate essi sono emersi in meno di 1/3 dei temi principali e secondari trattati nei 27 corti realizzati, con una prevalenza equamente distribuita tra tematiche di primo e di secondo piano.

Al contrario, nettamente prevalenti tra le tematiche principali trattate sono state le problematiche sociali, con una netta prevalenza (44%) dei corti sul bullismo e una massiccia percezione generale che siano ostacoli esterni all'adolescente (soprattutto i genitori: 33%) a creare un impedimento all'espressione di sé.

La tematica positiva più trattata, strettamente connessa alla Favola personale dell'adolescente, è stata quella dell'expertise/talento, affrontata in alcuni casi secondo una logica evolutiva (il talento che alimenta la fiducia in se stessi), in altri casi secondo una logica involutiva (in particolare il tema della paura del cambiamento si staglia in primo piano, rispetto alla paura del fallimento, dal quale i giovani prendono le distanze trattandolo solo come tema secondario).

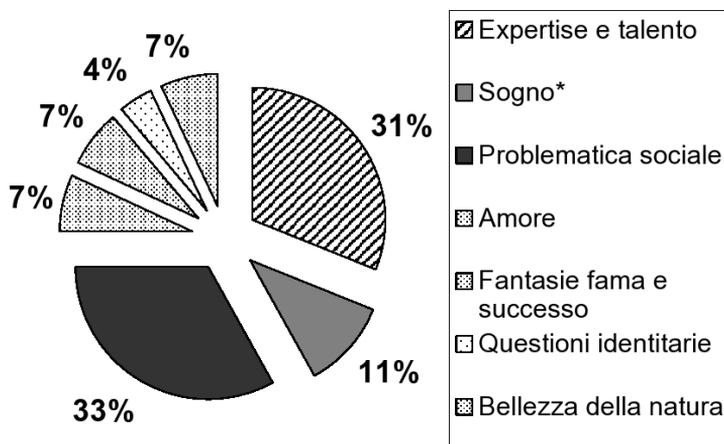
TEMI IN PRIMO PIANO	TEMI IN SECONDO PIANO
✓ Fama e fortuna	✓ Prestigio e potenza
✓ Expertise e talento	✓ Glamour
✓ Bisogno di autorealizzazione	✓ Trovare un lavoro/Retribuzione
✓ Scelte di carriera	✓ Il lavoro come mezzo per un fine
✓ Appartenenza ad un circolo ristretto	✓ Benefici per se stessi
✓ Sistemi di valori	✓ Scelta come determinante di un buon modo di vivere
✓ Problematiche identitarie	✓ Percezione di ostacoli interni
✓ Percezione di ostacoli esterni	✓ Possesso materiale
✓ Il Sé	✓ Stile di vita
✓ Disillusione e sogni	✓ Divertimento/Intrattenimento
✓ Battere i pronostici, contro ogni previsione	✓ La compagnia come strumento di salvezza
✓ Paura del cambiamento	✓ Arte e musica
✓ Esclusione e bullismo	✓ La bellezza della natura
✓ L'amore come ricordo	✓ Paura del fallimento
✓ Emozioni e ricordi	✓ Il potere delle parole
✓ Perseverare e non arrendersi	✓ Destino e libero arbitrio

Tab. 6 - Distinzione tra i temi di primo e di secondo piano emersi nei corti

Lungi dal proporre molte storie di onnipotenza e invulnerabilità (presenti come sotto-tema solo nell'11% dei corti realizzati), sono invece emerse le difficoltà e la determinazione dei ragazzi nel voler migliorare la propria vita soprattutto attraverso l'espressione dei loro talenti, spesso di natura artistica, che diviene lo strumento che consente la realizzazione del desiderio di fuga dalla realtà quotidiana.

Per quanto riguarda le Emozioni, esse figurano come sotto-tema presente nel 15% dei cortometraggi, con una prevalenza d'interesse per la Tristezza (declinata soprattutto come senso di solitudine).

Tematiche principali (N = 27)



* Interessanti, a proposito della tematica Sogno, le affermazioni della voce narrante fuori campo, che in due corti afferma: "Se il sogno muore, che ne sarà del sognatore? E se muore il sognatore, che ne sarà del sogno?", "Credici sempre. Soprattutto nei tuoi sogni, per quanto essi siano irrealizzabili. Inutile è la vita di chi non sa sognare".

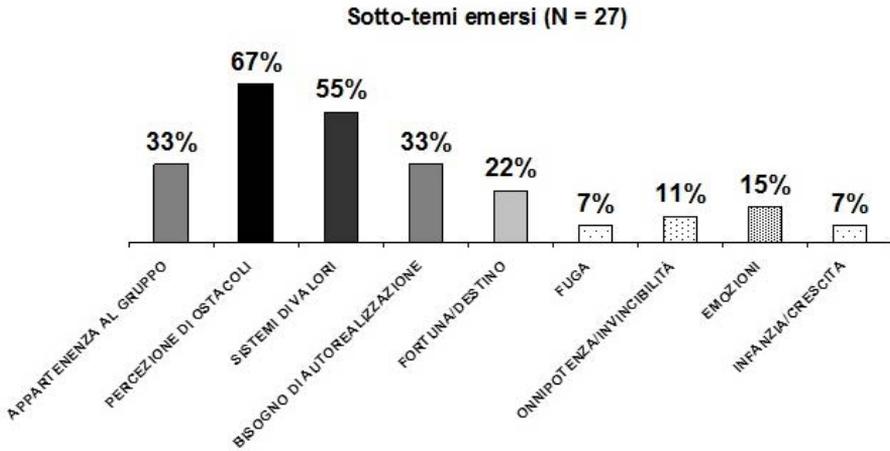


Fig. 4 - Principali tematiche trattate e sotto-temi emersi nei corti

In generale i temi principali si sono suddivisi equamente tra la tematica positiva del talento (31%) e la tematica negativa della problematica sociale (33%), declinata soprattutto nei temi del bullismo (44%) e della malavita (34%).

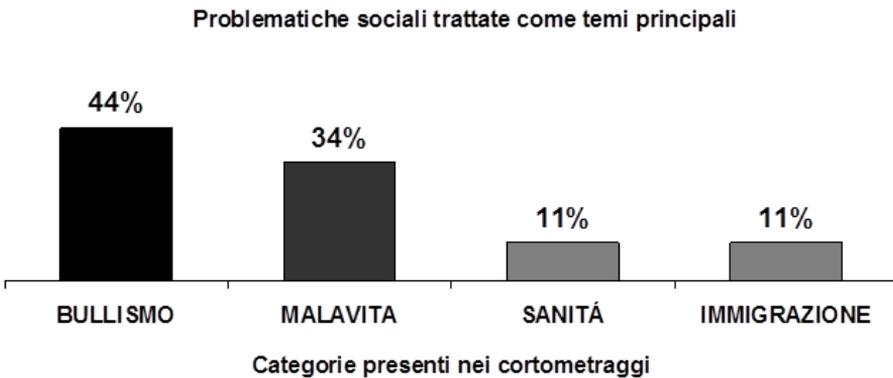


Fig. 5 - Problematiche sociali trattate come temi principali (N = 9)

Tutti i partecipanti alla Masterclass hanno rappresentato il terzo atto come il più importante per le loro storie, mentre gli sviluppi presenti nel secondo atto – in termini di azioni, reazioni, desideri e obiettivi – sono apparsi cruciali nel determinare il destino del protagonista. In ogni storia presentata il terzo atto ha offerto una rappresentazione del sé ideale, ossia di ciò che i ragazzi sentivano di dover o voler essere, laddove la loro vita attuale, spesso rappresentata come difficile, è stata identificata nel secondo atto.

In particolare, sia nei corti di problematica sociale che in quelli di disillusione legata all'espressione del talento, la famiglia è stata spesso considerata come reale ostacolo alla realizzazione di sé. Poco presente il ruolo della scuola, rappresentata solo in 3 dei 27 corti (in un caso come aula, in due casi come cortile esterno, e sempre in riferimento ad episodi di bullismo).



Fig. 6 - Categorie di ostacoli esterni rappresentati nei corti

Da notare anche la presenza del tema del sogno (11%), trattato anche come disillusione, e del tema dell'amore (7%), trattato anche in chiave malinconica, come ricordi del passato.

La tematica dell'identità, infine, scarsamente trattata come esplicito tema centrale dei corti realizzati, ha piuttosto sotteso l'intera storia nella maggior parte delle narrazioni.

Indipendentemente dal tema trattato, ogni adolescente si è infatti rappresentato in un momento di "lotta" o prova, spesso in aperta contrapposizione al volere genitoriale, per testare carattere e volontà, come rivendicazione del valore personale.

Conclusioni. Riflessività personale e costruzione della vocational identity

Nell'ambito della scuola secondaria, la questione dello sviluppo del capitale identitario è di norma mantenuto all'interno del "curricolo nascosto", termine che fa riferimento alla natura oscura e mal definita di ciò che è implicitamente incorporato nelle esperienze educative (Sambell, McDowell 1998).

Questo studio può aiutare a fornire l'impulso per sviluppare un curriculum più esplicito, relativamente alla costruzione dell'identità e alla formazione dei talenti in adolescenza, considerata anche l'attuale convergenza sull'importanza delle narrazioni, attraverso lo *storytelling* e la drammatizzazione, per catturare le questioni identitarie in questa delicata fase dello sviluppo.

La filosofia costruttivista, in particolare, sta informando gli approcci narrativi alla formazione, ad esempio con il *Life design* o "Progetto di vita", emerso come nuovo paradigma all'interno di un approccio basato sul contesto e sulla compatibilità della narrazione personale con la carriera, considerata come costruzione sociale (McIlveen 2012).

L'indagine qui presentata evidenzia anche la necessità che la scuola assuma maggiori responsabilità – più che un interesse passeggero per la "destinazione" dei suoi studenti – investendo più tempo nella costruzione consapevole dei sé e delle identità, per garantire che le esperienze proposte siano realmente formative e responsabilmente trasformative, scongiurando il rischio che i giovani più vul-

nerabili siano abbandonati ai tentativi socio-culturali impliciti di manipolazione delle loro fragili identità.

Savickas (2011) suggerisce che la generazione attuale non sta seguendo, né è avvantaggiata dal seguire la “grande narrazione” che prevede di completare la scuola, entrare nella forza lavoro, diventare genitori e mantenere lo stesso lavoro per la maggior parte della propria vita.

Una narrazione diversa è invece emersa come significativa per lo sviluppo della carriera, in particolare per quei giovani che si preparano all’uscita dalle scuole superiori.

Nel contesto socioculturale odierno in costante evoluzione, è più probabile che le carriere non siano basate sulla risolutezza e sulla certezza, ma sulle intenzioni e sulla contingenza, sull’atipicità e sull’incertezza, sulla resilienza, sull’adattabilità e sul coraggio di rischiare. Savickas (2011) parla a tal proposito di *dejobbing* (una sorta di de-etichettamento delle categorie professionali) e di *portfolio career*, ossia di un nuovo orizzonte in cui sempre maggiore importanza assumeranno sia le competenze e gli interessi personali/vocazionali, sia capacità quali la flessibilità, il multitasking, il *risk-taking* e la propensione al cambiamento.

Gli individui sono oggi incoraggiati a gestire attivamente le loro carriere e ad esporne il significato personale/vocazionale attraverso l’adattabilità e il lifelong learning, a partire da una narrazione motivata in senso autobiografico (Habermas 2010).

Scrivere narrazioni è una di quelle strategie alle quali non sempre pensiamo come prima linea di apprendimento e crescita. Eppure gli esercizi di narrazione personale possono essere facilmente integrati nei contesti scolastici, come è stato fatto ad esempio con il programma *Laws of Life*, che si occupa di promuovere in chiave preventiva lo sviluppo del carattere in adolescenza, incoraggiando i ragazzi a riflettere e scrivere sui loro valori, sul loro significato e su come li abbiano sviluppati, attingendo da una selezione di temi⁸ (Elias 2008).

Alcuni studi, come quello condotto nel 2009 da Cohen e colleghi, hanno fatto uso della scrittura espressiva di tipo auto-affermativo con giovani a rischio in scuole urbane. In tal caso è bene considerare processi narrativi alternativi che riguardino la desistenza dal commettere azioni rischiose, ponendo particolare enfasi sull’agency. È infatti stato ampiamente dimostrato che le narrazioni possono aiutare a potenziare i fattori protettivi, in particolare attraverso il riconoscimento delle proprie abilità e competenze, per contrastare l’influenza dei fattori di rischio di devianza.

Dall’indagine qui presentata è emerso come la pratica dello scrivere narrazioni, mettendo le parole prima su carta e poi su schermo, possa essere un’esperienza di auto-potenziamento. Soprattutto in adolescenza, quando le questioni relative all’identità e alla regolazione affettiva diventano fondamentali, le narrazioni forniscono quadri di riferimento utili per la comprensione del sé e delle emozioni.

Le narrazioni personali possono rappresentare quell’elemento culturalmente significativo e pertinente alle esperienze vissute dei nostri giovani, attraverso un processo di scrittura che ha rivelato di possedere particolari qualità legittimanti.

Secondo Côté e Levine (2016), «l’intervento sull’identità [nelle scuole] è nella sua infanzia» (p. 173) e i sistemi educativi fanno ancora poco per influenzare una capacità di scelta vocazionale fluida e proattiva.

8 In particolare i programmi globali della cosiddetta prevenzione di livello universale utilizzano la narrazione come possibilità per costruire il senso, affermare il sé e regolare quei personali punti di forza, che possono aiutare a “tamponare” gli individui dagli effetti delle avversità future.

La buona notizia è che sembra esserci ampio spazio, nel curricolo scolastico, per la sperimentazione di innovazioni che producano un tornaconto a livello di formazione del sé e dell'identità, in particolare per il progresso nella formazione dei talenti prima, e nella costruzione della carriera poi.

Riferimenti bibliografici

- Aleni Sestito, L. (Ed.) (2004). *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*. Napoli: Li-guori.
- Brott, P.E. (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career counseling. *Career Dev Q*, 49, 304-313.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: HUP.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Soc Res*, 54, 11-32.
- Campbell, J. (1949/2016). *L'eroe dai mille volti* (tr. it. F. Piazza). Torino: Lindau.
- Campbell, J. (1990). *The Hero's Journey*. San Francisco: Harper Collins.
- Côté, J.E., & Levine, C.G. (2016). *Identity formation, youth, and development: A simplified approach*. New York: Psychology Press.
- Donelson, K., & Nilsen, A. (1980). *Literature for today's young adults*. Glenview: Scott Fore-sman.
- Elias, M. (2008). Laws of life: A literacy-based intervention for social-emotional and character development and resilience. *Perspectives in Education*, 26, 75-79.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Dev*, 38, 1025-1034.
- Elkind, D. (1978). *The child's reality: Three developmental themes*. New York: Psychology Press.
- Enright, R.D., Shukla, D.G., & Lapsley, D.K. (1980). Adolescent Egocentrism-Sociocentrism and Self-Consciousness. *J Youth Adolesc*, 9, 101-116.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Freedman, J. & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred real-ities*. New York: W.W. Norton & Co.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. Mac-Farlane & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education* (pp. 61-80). Waco: Prufrock Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books [tr. it. di L. Sosio, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987].
- Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*. Thousand Oaks: Sage.
- Gerke, J. (2010). *Plot versus character: A balanced approach to writing great fiction*. Cincin-nati: Writer's Digest Books.
- Habermas, T. (2010). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. *New Dir Child Adolesc Dev*, 131, 1-17.
- La Pointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative prac-tice. *J Vocat Behav*, 77, 1-9.
- Lapsley, D.K. (1993). Toward an integrated theory of adolescent ego development: The "new look" at adolescent egocentrism. *Am J Orthopsychiatry*, 63, 562-571.
- MIUR, *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, http://www.istruzione.it/-allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Markham, A.N. (2013). The dramaturgy of digital experience. C. Edgley (Ed.), In *The drama of social life: A dramaturgical handbook* (pp. 279-294). Burlington: Ashgate.
- Marks, D. (2007). *Inside Story: The Power of the Transformational Arc*. Ojai: Three Mountain Press.
- McAdams, D.P., & Bowman, P. (2001). Turning points in life: Redemption and contamination. In D.P. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 3-34). Washington: APA.
- McIlveen, P.F. (2012). Extending the metaphor of narrative to dialogical narrator. In P. McIl-

- veen & D.E. Schultheiss (Eds.), *Social constructionism in vocational psychology and career development* (pp. 59-76). Boston: Sense Publishers.
- Merriam, S. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nussbaum, M. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento. Oltre Gardner, per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando.
- Phillips, J.L. (1969). *The origins of intellect: Piaget's theory*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Piaget, J. (1937). *La construction du reel chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé [tr. it di *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973].
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assess Eval High Educ*, 23, 391-403.
- Savickas, M.L. (2011). New questions for vocational psychology: Premises, paradigms, and practices. *J Career Assess*, 19, 251-258.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.
- Truby, J. (2009). *Anatomia di una storia. I ventidue passi che strutturano un grande script* (a cura di E. Audino). Roma: Dino Audino.
- Trzebinski, J. (1997). Il Sé narrativo. In A. Smorti (Ed.). *Il Sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Vogler, C. (2010). *Il viaggio dell'eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e di cinema* (tr. it. J. Loreti). Roma: Dino Audino.
- Whitty, M. (2002). Possible Selves: An exploration of the Utility of a Narrative Approach. *Identity*, 2: 211-228.