



Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza

Training and narration: the use of metaphorical language in the construction of experience

Farnaz Farahi

Università degli Studi di Firenze - farnaz.farahisarabi@unifi.it

ABSTRACT

Narrative thinking is the interpretative key of existence and of the mental dimension. Narration and metaphor take on the function of catalysts of mental representations and as such become valuable tools and methods of investigation and intervention of the human sciences. In fact, it is not possible to speak of education and training by neglecting the images, representations and linguistic forms through which meanings express themselves. With this contribution we mean a lot of light on the importance of metaphorical language within pedagogical action and on its possible variations related to the use of images, literature and cinema within the training contexts. Finally, reference will be made to a specific pedagogical approach (the training clinic) which represents a particularly fruitful example of the use of narration and metaphor in training contexts.

Il pensiero narrativo è la chiave interpretativa dell'esistenza e la dimensione mentale per eccellenza. La narrazione e la metafora assumono la funzione di catalizzatori delle rappresentazioni mentali e come tali divengono preziosi strumenti e metodi di indagine e di intervento delle scienze umane. Non è possibile, infatti, parlare di educazione e di formazione trascurando le immagini, le rappresentazioni e le forme linguistiche attraverso cui i significati si esprimono. Con il presente contributo si intende far luce sull'importanza del linguaggio metaforico all'interno dell'agire pedagogico e sulle sue possibili declinazioni relative all'utilizzo delle immagini, della letteratura e del cinema all'interno dei contesti formativi. In ultimo si farà riferimento ad uno specifico approccio della pedagogia (la clinica della formazione) che rappresenta un esempio particolarmente fecondo dell'utilizzo della narrazione e della metafora nei contesti formativi.

KEYWORDS

Narration, Metaphor, Training, Images, Pedagogical Practices.
Narrazioni, Metafore, Formazione, Immagini, Prassi Pedagogiche.

1. Significare la soggettività dell'esperienza

Significare la soggettività della propria esperienza all'interno dei contesti pedagogici e formativi significa innanzitutto porre l'accento sulla centralità dell'approccio semantico come terreno di azione della dialettica filosofia-pedagogia. Sul piano della riflessione, infatti, il soggetto che interpreta sé stesso, interpretando i simboli che incontra nella sua esistenza, non sarà più il *cogito* cartesiano, ma "un esistente che scopre, mediante l'esegesi della sua vita, che è posto nell'essere prima ancora di porsi e di possedersi" (Ricoeur, 1969, p. 25).

L'origine del significato dell'esperienza è allora da rinvenire non nell'oggettività, ma nella dimensione fenomenologica dello spazio intersoggettivo e dunque nei processi comunicativi che abitano questo spazio. Il significato potrà emergere solo nella concreta espressione all'interno della relazione comunicativa tra emittente e ricevente.

L'azione educativa, si deve allora spingere verso la riflessione di questi campi da pensare, come luoghi in cui è possibile riflettere in modo autentico su sé stessi attraverso lo scambio intersoggettivo: "Riflettere autenticamente significa darsi a sé stesso, non come una soggettività oziosa e recondita, ma come ciò che si identifica con la mia presenza al mondo e agli altri come io la realizzo adesso. Io sono come mi vedo, un campo intersoggettivo, non malgrado il mio corpo e la mia storia, ma perché io sono questo corpo e questa situazione storica per mezzo di essi" (Merleau-Ponty, 1945, p. 515).

La scuola ginevrina guidata da Domincé si basa sull'utilizzo di narrazioni autobiografiche attraverso le quali si cerca di capire (e di farsi capire) ripercorrendo le strade della propria vita (Mannese, 2002). L'assunto è che il linguaggio è il principale strumento formativo poiché rappresenta l'essenza del vissuto, tanto che si può pensare alla vita come esperienza linguistica.

La narrazione è la prima espressione di un apprendimento profondo atto a dare forma alle proprie domane e formulare rappresentazioni adeguate delle stesse. Come afferma Bruner (1992) il pensiero narrativo è la chiave interpretativa dell'esistenza e la dimensione mentale per eccellenza. Raccontarci è la modalità più consona che abbiamo a disposizione, non solo per farci comprendere dagli altri, ma anche, e soprattutto, per comprendere noi stessi. In questo senso le narrazioni dell'agire educativo sottostanno a rappresentazioni e visioni diverse del proprio operare (Bruner, 2002). Il linguaggio e la retorica, assumono dunque la funzione di catalizzatori delle rappresentazioni mentali e come tali divengono uno dei principali strumenti e metodi di indagine delle scienze umane. Non è possibile, infatti, parlare di educazione e di formazione trascurando le immagini, le rappresentazioni e le forme linguistiche attraverso cui i significati si esprimono (Franza, 2018).

Possono essere definite tre condizioni affinché una comunicazione possa aver luogo. La prima riguarda la messa in comune della preconsocenza: la lingua, i simboli, gli artefatti culturali di un contesto ed il background che ciascun individuo possiede. È poi necessaria la comunanza di un linguaggio, vale a dire una condivisione di codici, in modo che le interpretazioni possano essere univoche. L'ultimo aspetto concerne la comunanza di mentalità, in quanto questa dimensione è quella che origina i comportamenti e funge da importante appoggio alle riflessioni individuali.

La trama narrativa che si dispiega nella relazione prende insieme (com-prende) e integra tra loro aspetti molteplici e dispersi arrivando a costruire delle totalità significative (Ricoeur, 1983). Noi non siamo altro che la storia che narriamo di noi stessi.

La narrazione del sé scaturisce da un bisogno generalizzato di ogni individuo di autodeterminarsi, affermando il proprio ruolo nel mondo nel tentativo di sollevarsi dallo statuto debole, incerto che la condizione postmoderna gli ha assegnato; scrivere di sé stessi nasce dalla capacità di autoriflessione e dalla necessità di dare un ordine logico alla propria esistenza. La trama è autoreferenziale nel senso che non è storia dell'evento ma di come quell'evento è stato vissuto; il viaggio autobiografico è cura di sé, è autoterapia che segnala luci e ombre del conflitto interiore e quindi conduce alla costruzione della propria identità personale (Trisciuzzi, Bichi, Zappaterra, 2006).

Il pensiero autobiografico permette dunque all'io di farsi tessitore di una storia e non più riferimento normativo rispetto al quale sono state compiute scelte. Recuperare l'esperienza autobiografica come cura di sé significa raggiungere una nuova consapevolezza del presente, apprezzabile in maniera diversa e nuova grazie alla riscoperta di altre modalità interpretative che prima non si coglievano. La cura di sé non risiede dunque nel volgere lo sguardo al passato per superare problemi, quanto per compiere un viaggio formativo in grado di restituire nuova luce al presente (Demetrio, 1996). Il presente contributo mira ad analizzare le potenzialità della narrazione e della metafora e la loro applicazione all'interno dei contesti educativi e formativi.

2. La metafora come strumento formativo

Le metafore, seppur in varie forme, sono parte costitutiva del linguaggio da millenni. Il termine metafora deriva dal greco *μεταφορά* (*metaphora*), e rimanda all'accezione di trasferire, trasportare qualcosa. Quello che caratterizza la metafora è un rovesciamento di significato, rispetto a quello proprio di parole o di segmenti discorsivi. Uno dei due elementi, infatti, incorpora il significato dell'altro e ciò che ne acquista è una valenza figurata, alla quale la si paragona. Nella lunga tradizione della classicità greca e romana la metafora era vista come elemento retorico con una doppia finalità: abbellire un testo o un discorso e persuadere o rendere più incisive le argomentazioni esposte, offrendo un correlativo oggettivo, concreto, esperibile per sostanziare sensorialmente le idee astratte. La metafora può essere considerata come un evento cognitivo prima ancora che linguistico, poiché coinvolge il pensiero in un gioco associativo che si attiva grazie alla tensione che instaura tra *è*, *non è* e *è come*, e che trova nel linguaggio la sua forma espressiva più incisiva: "la metafora è il processo retorico in forza del quale il discorso libera la capacità, propria a certe finzioni, di ridescrivere la realtà. [...] Da tale congiunzione tra finzione e ridescrizione ricaviamo la conclusione che il 'luogo' della metafora, il suo luogo più intimo e radicale, non è né il nome, né la frase e nemmeno il discorso, bensì la copula del verbo essere. L'è' metaforico significa, ad un tempo, 'non è' ed 'è come'. [...] È fondato il nostro parlare di verità metaforica, ma dando un senso 'tensionale' al termine 'verità'" (Ricoeur, 1975, p. 5).

Seguendo la concezione ricoeuriana della verità metaforica, possiamo dire che utilizzare le metafore concorre ad andare incontro ad una filosofia della differenza: la produzione di metafore, andando al di là di un uso meramente ordinario ed oggettivistico del linguaggio, garantirebbe la salvaguardia delle differenze costitutive della realtà, dei mille piani e delle mille visioni prospettiche in cui si articola la dinamicità del reale.

Ricoeur (1986) enfatizza l'interdisciplinarietà della metafora: se la sua caratteristica è quella di originare nuovi significati, allora non può essere considerata un

elemento che appartiene solo alla retorica, ma anche alla semantica, all'ermeneutica e alla pedagogia.

Dal punto di vista strettamente pedagogico, l'interesse per la metafora si è focalizzato sugli aspetti legati alle sue implicazioni ermeneutico-educative, sottolineando come siano, innanzitutto, le sue connaturali dimensioni di figuratività, immaginazione, dinamicità e creatività a contribuire a creare una visione soggettiva, dinamica e espressiva del mondo che aiuti l'individuo a superare ciò che è già noto in vista di qualcosa di creativo e generativo nella lettura dell'esperienza e, a partire da questo, aprire la strada a forme alternative di conoscenza (Franza, 1988).

L'educazione e la formazione fanno un uso continuo ed esplicito delle metafore: può essere utile ragionare su di esse per riflettere sui suoi temi, quali l'idea di formatore, l'attività della formazione, gli utenti, il ruolo e la cultura della tecnologia, le organizzazioni. Le metafore sono infatti spia dei pensieri profondi: si tratta di uno spazio di pensiero nascoste e da scovare, ma che fornisce l'organizzazione generale dei quadri concettuali, di emozioni e di azioni ad esso associati. Il linguaggio metaforico opera una sorta di mutamento di cui è protagonista il soggetto che, nell'interpretare la realtà, si distacca dalle tradizionali modalità di pensare, va oltre i significati consolidati dall'uso linguistico ed introduce qualcosa in più che, pur essendo suggerito dalla lingua, non si esaurisce in essa ma apre dei possibili.

La metafora può essere quindi pensata quale dispositivo epistemico e metodologico di disvelamento degli impliciti didattici.

3. I linguaggi metaforici nelle prassi pedagogiche

Tra i principali linguaggi metaforici utilizzati in ambito pedagogico e formativo possiamo citare l'esempio dell'utilizzo delle immagini, della letteratura e del cinema. Si tratta di strumenti tutti accomunati da un forte intreccio tra narrazione e immaginazione. È proprio attraverso l'uso del linguaggio metaforico che la fantasia e l'immaginazione divengono mezzi con cui si esperisce il mondo.

3.1 *Le immagini*

Nella letteratura italiana e internazionale è già stata evidenziata l'utilità pedagogica di adottare l'immagine come attivatore e mediatore di narrazioni e relazioni (Martin, 1990; Nuti, 2011; Di Bari, Mariani, 2018). A differenza del linguaggio verbale, il linguaggio delle immagini è analogico, esprime le idee per analogia. Sia l'immagine sia la sua interpretazione risultano essere prevalentemente atti creativi, strettamente legati alla persona che li realizza. Esiste dunque una dimensione immaginativa che permette di associare alle immagini concetti, emozioni, sensazioni, parole, e che determina le mille possibilità di differenti punti di vista sul mondo. La produzione e la fruizione di immagini può assumere un ruolo determinante all'interno di una prospettiva di promozione di pensieri e di costruzione di relazioni. La ricchezza della fruizione di un'immagine risiede proprio nell'atto dialettico che sta in bilico tra forma e interpretazione, tra oggettivazione della forma e soggettivazione dell'interpretazione. È in questo modo che, attraverso il dialogo col bello, si può sviluppare quella *cura sui* che consiste nell'aprirsi al mondo per acquisire più ricchezza, più consapevolezza, più umanità (Cambi,

2016). Il messaggio della fotografia è costituito da una interazione tra immagine concreta e contesto all'interno del quale l'immagine si trova: "ciò che la fotografia riproduce all'infinito ha avuto luogo una sola volta: essa ripete meccanicamente ciò che non potrà mai ripetersi esistenzialmente [...] essa è il Particolare assoluto, la Contingenza suprema, spenta e ottusa, il Tale (la tale foto e non la Foto), in breve, la Tyche, l'Occasione, l'Incontro, il Reale" (Barthes, 2003, p. 6). Essa è il particolare in quanto riproduzione di questo momento, di questa persona, di questo oggetto che comunicano all'osservatore una molteplicità di significati.

Siamo portati a considerare l'immagine fotografica come ripetizione e ricostruzione della realtà, ma proprio mentre ripresenta una realtà già vista e conosciuta o sconosciuta, la fotografia suggerisce, per analogia, altri pensieri e altre immagini. L'osservazione di una fotografia può dunque essere un ottimo esercizio per stimolare e soddisfare la curiosità, la voglia di capire, la ricerca di un significato.

L'immagine e la fotografia hanno infatti un valore comunicativo e rappresentativo fortissimo in quanto in grado di evocare e di parlare a ciascuno di noi nel rispetto delle singole sensibilità e nella possibilità di veicolare connessioni e intrecci con altre immagini, altri passaggi, altri linguaggi (Malavasi, Zoccatelli, 2012). Secondo la formulazione più accreditata in ambito fotografico, comunicare infatti vuol dire "fare comune", condividere con altri qualcosa che si possiede, in uno scambio virtuoso in cui qualcuno riceve qualcosa senza che il comunicante lo perda (Taddei, 1984).

Nel verbo comunicare sono, infatti, comprese le idee di partecipazione, condivisione e reciprocità. Il significato è l'aspetto centrale dell'atto comunicativo: un significato che non è dato una volta per tutte, non consiste in un dato di realtà, ma è un prodotto culturale che, in quanto tale, è soggetto a variazioni e mutamenti a seconda dei contesti.

Inoltre, il linguaggio della fotografia è un linguaggio che risiede nel non verbale. Per questo trattiene dentro di sé aspetti della realtà che intende evocare ed avendo un valore analogico svolge una funzione relazionale, che lo collega alle dimensioni dei bisogni dei desideri e delle emozioni.

La fotografia comunica solo quando l'aspetto denotativo si unisce a quello connotativo. Altrimenti resta una semplice fotografia. Come asserisce Barthes (2003), la fotografia è sì un messaggio, ma noi non possediamo una chiave di lettura univoca con cui esso possa essere interpretato. A differenza del linguaggio verbale, il linguaggio della fotografia è analogico, esprime le idee per analogia. La fotografia è un linguaggio degli eventi e non un codice di segni convenzionali, discreti, svincolati dalla realtà a cui essi fanno riferimento. Sia la fotografia sia la sua interpretazione risultano essere prevalentemente atti creativi, strettamente legati alla persona che li realizza. Esiste dunque una dimensione immaginativa che permette di associare alle immagini concetti, emozioni, sensazioni, parole, e che determina le mille possibilità di differenti punti di vista sul mondo. Per comunicare con le fotografie, bisogna avere bene in mente un'idea da voler condividere e socializzare, pur sapendo che tale idea rimarrà principalmente nostra e potrà suggerire, più che determinare ciò che i nostri interlocutori troveranno in essa.

3.2 *La letteratura*

La letteratura viene da tempo utilizzata nell'educazione alla scuola dell'infanzia, ma può essere un potente attivatore anche nella formazione degli adulti poiché

le storie narrate permettono a chi si appresta ad ascoltarle, ma anche a leggerle, a guardarle, a giocarle, di percepire l'alterità e al tempo stesso la vicinanza di un mondo che è al contempo finzionale e autentico. Come scrive Milena Bernardi "la trama riordina, riannoda, ricuce e inventa una costruzione metaforica in cui sia possibile raffigurare un dramma (il proprio dramma visto da lontano, suggeriva Calvino) circoscritto nei confini della narrazione; ponendo così il tempo 'sotto controllo' e il tempo/spazio nella dimensione simbolica dell'altrove, le storie sembrano potersi distaccare in una loro levità che consente la narrazione del dolore nelle sue articolazioni, fornendo visibilità e parole a sentimenti, vissuti e ferite troppo spesso inenarrabili, soprattutto da parte dei bambini [...] Ciò che la letteratura per l'infanzia, nelle sue produzioni più autentiche ed alte, può fare ed ha sempre fatto nei confronti delle declinazioni del dolore bambino, non consiste nel proporre soluzioni e aggiustamenti mirati soprattutto a facili consolazioni o ancor peggio alla negazione o al travestimento della sofferenza, bensì, al contrario, consiste nel costruire metafore in parole e immagini capaci di avvicinarsi alla possibilità di esprimere, nominare, e perfino decifrare le pieghe, le fragili faglie delle profonde sfumature del dolore" (Bernardi, 2010, p. 256).

All'interno dei contesti educativi vengono utilizzate le fiabe a partire dall'assunto dello stretto e inscindibile rapporto fra immaginazione e azione. L'immagine si propone come strumento teso a elaborare forme di pensiero profonde e complesse. La fiaba, come metafora, è uno strumento indispensabile per stimolare la persona ad affrontare e vincere le proprie difficoltà sia a livello personale che sociale. Offrendogli sollecitazioni immaginativo-fantasmatiche, le fiabe hanno il pregio di aiutare a ritrovare la volontà, la determinazione e il desiderio di vivere la vita con entusiasmo. Quello delle fiabe è un valore pedagogico assai significativo, che consente di sviluppare la fiducia nelle proprie risorse, individuare le vie da seguire per superare le fasi più difficili, giungere a una soluzione e crescere in maniera equilibrata. La narrazione della fiaba apre ad un pensare e ad un sentire dal sapore autentico, in quanto le immagini, i ricordi e i pensieri trovano significati potenti e inaspettati.

Le fiabe, rimandandoci alle analogie e somiglianze tra contesti, luoghi, ambienti tra loro distanti, affrontano una serie di temi che, possono rappresentare un pre-testo per sviluppare, in ambito scolastico o extrascolastico e nel tempo libero, progetti di educazione ambientale, interculturale, alimentare, e così via, oltre che per giungere alla disamina di questioni cruciali come il bullismo e l'educazione di genere (Cristofaro, 2016).

3.3 *Il cinema*

Tra lo sguardo e l'immagine si iscrive anche la pedagogia del cinema attraversando i confini sempre più incerti tra realtà e finzione, immaginazione e rappresentazione. Perché compiere un'esperienza di visione significa conoscere attraverso le immagini, scoprirne la forza emotiva, riconoscere la ricchezza delle narrazioni, orientarsi nel linguaggio degli audiovisivi.

Il cinema è uno dei mezzi privilegiati per raccontare e rappresentare le varie situazioni della vita dell'uomo: una finestra sul mondo che sa filmare aspetti personali, familiari, sociali, storici, culturali e religiosi. Il cinema, quale fenomeno culturale tra i più grandi del nostro tempo è veicolo di cultura e proposta di valori, il linguaggio delle immagini rende possibile una più ampia e profonda comprensione della realtà e dell'esperienza umana. Attraverso l'incontro tra film e spetta-

tore vengono selezionati pittogrammi che, attraverso le urgenze dello spettatore, assumono dimensioni contingenti e soggettive. Lo spettatore, vivendo l'esperienza del film, organizza una propria storia che, pur prendendo spunto dallo stimolo della visione, si discosta dalla storia narrata originalmente dal regista (Boccaro, Riefolo, 2015). Alcuni registi hanno sempre avuto ben chiaro questo aspetto: per Godard quel che è sullo schermo è già morto. Solo lo sguardo dello spettatore gli insuffla vita.

Il linguaggio del cinema è un linguaggio in senso metaforico, in quanto comunica ed è fruibile attraverso l'integrazione di stimoli multisensoriali che coinvolgono la sfera percettiva, cognitiva, linguistica e affettiva. Ciascun fotogramma non è di per sé un segno, perché mostra e non significa di per sé. L'immagine pensa in quanto è impostata per dare una particolare rappresentazione del reale.

Nei contesti di insegnamento/apprendimento la proiezione di un intero film o di una parte di esso costituisce un'occasione in cui più soggetti – l'autore o gli autori di cinema, gli attori, il singolo spettatore, il gruppo e il formatore-docente - hanno l'opportunità di comunicare tra loro, confrontandosi con valori e significati che possono essere resi fluidi e discutibili, anche dal lavoro didattico in aula. Per questo il cinema si può sicuramente e a pieno titolo ritenere un possibile strumento di formazione.

In questo senso, il linguaggio metaforico della pellicola assume un valore formativo quando permette un pensiero riflessivo, quando rivela una dimensione sconosciuta della realtà che percepiamo accedendo così a chiavi di lettura ulteriori (Malavasi, 2005). Il film può divenire, quindi, un oggetto di mediazione all'interno del dispositivo grupppale proposto, pre-testo dell'esperienza, attivatore di immagini e rappresentazioni con le quali il gruppo si confronta.

4. La clinica della formazione ed il linguaggio metaforico

Tra i vari approcci pedagogici che fanno largo uso del linguaggio metaforico e narrativo vi è certamente la clinica della formazione elaborata da Riccardo Massa alla fine del secolo scorso con l'obiettivo di rilevare la dimensione latente delle pratiche formative.

L'approccio massiano nasce dall'esigenza di esplicitare i significati nascosti e intricati dell'azione formativa e di considerare il rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione che comporta sia il voler tenere in considerazione sia i diversi significati vitali della formazione sia i significati formativi dei diversi mondi vitali. L'assunto da cui parte Massa è che una formazione organizzata può essere efficace soltanto interagendo con le condizioni relative alla vicenda di formazione della storia di vita di un soggetto (Massa, 1992). Quello che diviene centrale all'interno della clinica della formazione è la centralità della latenza affettiva, che nel corso della narrazione diventa così una componente essenziale del percorso seguito dalla interpretazione del pedagogo narrante, alla ricerca di una comprensione profonda dell'accadere educativo e formativo (Riva, 2004). All'interno dei percorsi di clinica della formazione i conduttori si riuniscono con più soggetti a cadenza abbastanza ravvicinata e, tramite determinate attività, sollecitano i partecipanti a produrre del materiale (immagini, racconti, ecc.) avente come oggetto l'esperienza educativa, e successivamente ad ancorarsi ad esso per interrogarsi riflessivamente sulle dimensioni esplicite e sui modelli impliciti che orientano nella quotidianità il proprio modo di interpretare e agire il lavoro educativo.

Franza propone come esempio di ancoraggio metaforico il dispositivo simbo-

lico-proiettivo Cine-Città che, utilizzando rappresentazioni filmiche e plastiche, diviene un vero e proprio strumento di ricerca, strumento didattico e metodologia formativa. L'autore prende in rassegna la multidimensionalità e multifattorialità dello sviluppo e della maturità umana utilizzando una narrazione ricca di immagini e metafore prese in prestito da miti e riti che sin dall'antichità hanno il compito di racchiudere al loro interno le rappresentazioni della realtà e di provocare e attivare l'immaginario dell'essere umano. Questo perché il compito che spetta alle scienze sociali, e in particolare alla pedagogia, è quello dell'interpretazione: "interpretazione delle rappresentazioni, delle intenzioni, delle motivazioni, del vissuto dell'attore, è insomma, in ultima analisi, l'interpretazione dell'immaginario dell'attore" (Franza, 2018, p. 144). È proprio a partire da resoconti e narrazioni che la "clinica della formazione" può rintracciare le verità pedagogiche manifeste o latenti prodotte da un'intenzione comunicativa: il bersaglio dell'interpretazione non è, infatti "il comportamento narrato o il suo autore, bensì l'interpretazione che l'autore dà di quello, e via via le interpretazioni che di quell'interpretazione danno i partecipanti al gruppo di ricerca. Mentre l'autore interpretando e narrando quell'evento o quell'episodio formativo ne fa nuovamente esperienza noi facciamo esperienza di quell'esperienza interpretandola a nostra volta" (Ivi, p. 227). È qui che il ruolo della metafora e dell'analogia diviene essenziale: esse assumono una funzione di trasformazione dei significati e di indicatori delle rappresentazioni dell'esperienza.

Conclusioni

Le potenzialità dell'utilizzo della narrazione e del linguaggio metaforico in molte delle sue declinazioni sono ben rappresentate nella vasta letteratura pedagogica. Attraverso dispositivi narrativi e metaforici, è dunque possibile lavorare alla radice dell'esperienza educativa, operando sulle coordinate che ne orientano l'organizzazione e l'interpretazione e che la connotano come realtà dotata di significato. Come abbiamo visto, la costruzione e la significazione dell'esperienza formativa può essere facilitata dall'utilizzo di narrazioni e da specifici strumenti che permettano la "messa in scena" del linguaggio metaforico. Tra questi strumenti, il cinema, la letteratura e l'utilizzo delle immagini sembrano essere dispositivi particolarmente fecondi per esplorare significati e favorire il pensiero riflessivo.

Tuttavia, le potenzialità creative di questi strumenti meritano di essere approfondite e indagate ulteriormente. Sono molte le pratiche pedagogiche e formative che, seppur non riportate in letteratura, vengono giornalmente adottate dai professionisti dell'agire pedagogico nelle più svariate forme e nei più svariati contesti educativi. Affinché la pedagogia ripensi sé stessa e ampli i suoi orizzonti è necessario colmare questi silenzi della teoria e delle pratiche sociali e formative poiché occupano uno spazio cruciale nella storia educativa (Cambi, Ulivieri, 1994). L'identificazione di ulteriori prassi pedagogiche che fanno uso del linguaggio metaforico, potrebbe infatti consentire di orientare lo sguardo su alcuni aspetti dell'agire pedagogico che molto spesso vengono trascurati dalla ricerca scientifica e relegati alla responsabilità e attività individuale del singolo professionista.

È necessario uno sguardo che miri ad evidenziare i metodi attraverso i quali alcune discipline pedagogiche fondano il loro agire sempre orientato alla cura educativa del soggetto in formazione. È uno sguardo che, in ottica decostruzionista, propone e rilancia in ambito educativo l'idea di una pedagogia critica che metta sempre in discussione i propri strumenti ermeneutici (Mariani, 2008). È uno

sguardo che mira ad alimentare quella forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi (Dewey, 1998).

Riferimenti bibliografici

- Barthes R. (2003). *La camera chiara. Nota sulla fotografia*. Torino: Einaudi.
- Bernardi M. (2010). Da grande diventerò felice. *Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6*, 4, pp. 255-260.
- Boccaro P., & Riefolo G. (2015). *Al cinema dallo psicoanalista. Se il cinema è utile alla psicoanalisi*. Roma: Borla.
- Bruner J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2016). *Formarsi tra le note. Per una filosofia dell'educazione musicale*. Roma: Anicia.
- Cambi F., Olivieri S. (a cura di) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cristofaro G. (2016). *Perché narrare le fiabe*. Roma: Anicia.
- Dewey J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Bari C., Mariani A. (2018). *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Roma: Anicia, 2018.
- Franza A.M. (1988). *Retorica e metaforica in pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Franza A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e "clinica della formazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2005). Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica. In AA. VV. (a cura di P. Malavasi, S. Polenghi, P. C. Rivoltella), *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi L., & Zoccatelli B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Mannese E. (2002). *La "pedagogia clinica" tra scienze umane e neuroscienze*. Roma: Anicia.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Martin M. (1990). *Semiologia dell'immagine e pedagogia. Itinerari di ricerca educativa*. Roma: Armando.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Milano, Bompiani, 2003).
- Nuti G. (2011) *Le briciole di Pollicino. Fotografia e didattica tra scuola ed extrascuola*. Milano: Franco Angeli.
- Ricoeur P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essai d'herméneutique*. Paris: Seuil (trad. it. *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano, Jaca Book, 1977).
- Ricoeur P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Seuil, trad. it. *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*. Milano: Jaca Book, 1997.
- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris: Le Seuil (trad. it. *Tempo e racconto*, Milano, Jaca Book, 1986).
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Taddei N. (1984). *Lettura strutturale della fotografia*. Roma: EDAV.
- Trisciuzzi L., Bichi L., Zappaterra T. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: University press.