

Percorsi di formazione e processi di conoscenza. *Il ruolo dell'immaginario narrativo*

Giuseppe Licari, Luciano Gazzetto



Narrare i gruppi

Etnografia dell'interazione quotidiana

Prospettive cliniche e sociali, vol. 12, n° 1 (2017)

ISSN: 2281-8960

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: www.narrareigruppi.it

Titolo completo dell'articolo

Percorsi di formazione e processi di conoscenza. *Il ruolo dell'immaginario narrativo*

Autore

Giuseppe Licari

Luciano Gazzetto

Ente di appartenenza

Centro Studi e Ricerche Koisema, Cremona

IAL - Lombardia - sede di Cremona

To cite this article:

Licari, G., Gazzetto, L. (2017), Percorsi di formazione e processi di conoscenza. *Il ruolo dell'immaginario narrativo*. In *Narrare i Gruppi*, vol. 12, n° 1 (2017), pp. 37-58 - website: www.narrareigruppi.it

Questo articolo può essere utilizzato per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato.

Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata.

L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

gruppi nella formazione

PERCORSI di FORMAZIONE e PROCESSI di CONOSCENZA.

Il ruolo dell'immaginario narrativo

Giuseppe Licari, Luciano Gazzetto

Riassunto

Il lavoro propone la narrazione come strumento per comprendere più a fondo i processi di conoscenza, i processi di formazione e quelli psicologici; e lo fa attraverso l'analisi delle descrizioni narrative delle azioni e il loro contesto, delle regole, delle credenze e delle motivazioni che stanno alla base delle esperienze delle persone.

Qui daremo spazio al contesto educativo e a quello formativo seguendo una chiave di lettura di psicologia culturale.

Parole chiave: narrazione, conoscenza, comunicazione

Training Paths and Knowledge Processes.

The Role of Narrative Imagery

Abstract

This article proposes narration as a tool to more thoroughly understand knowledge, training and psychological processes by analyzing narrative descriptions of actions and their context, rules, beliefs and motivations at the basis of people's experiences.

Here we will give space to the educational and training contexts following a reading key of cultural psychology.

Keywords: Narrative, Knowledge, Communication

1. Premessa

La narrazione è una forma di comunicazione linguistica adoperata da tutte le culture che abitano il mondo contemporaneo. Ed è presente nel mondo fin dai tempi nei quali le culture non conoscevano ancora la scrittura (Geertz, 1977; Goody, 2000; Rodari, 1974). Storicamente è stata la comunicazione linguistica prevalente adoperata dalle culture orali: la forma più conosciuta è il mito che qui, per brevità, definiamo narrazione metaforica (Licari, 2006).

Nel mondo contemporaneo è utilizzata in diversi contesti: dalla letteratura alle scienze umane e sociali che, negli ultimi tempi, ne hanno fatto uno strumento per conoscere e indagare le realtà sociali, nonché i processi che portano alla conoscenza di come funziona la mente umana. Nella psicologia la narrazione assume importanza rilevante perché nel processo di conoscenza che attiva fa emergere anche il contesto socio-culturale nel quale il soggetto conoscente è situato. E conoscere il contesto delle azioni è fondamentale per comprendere il senso e il significato dell'esperienza umana (Bruner, 1988, 1990; Gergen, 2004; Smorti, 1994, 1997; Striano, 2001; Ferrari, 2014).

Con la narrazione è possibile elaborare scenari e proiettarli nel futuro, e quando ciò avviene possiamo dire che essa acquista anche una funzione epistemologica (Musso, 2007); una particolare attività cognitiva in grado di attivare processi che aprono a nuove conoscenze (Morin, 2015). Questo avviene, ad esempio, quando le persone si descrivono e si raccontano agli altri con l'idea di elaborare uno scenario di nuove conoscenze su di sé e sul contesto nel quale vivono. Avviene quando, attraverso il processo narrativo, si elabora un pensiero su ciò che si racconta pensando a come ordinare o riordinare il proprio vissuto e, maggiormente, quando si cerca di descrivere la propria esperienza alla luce delle circostanze, delle intenzioni e delle aspettative di chi ne è protagonista (Calvino, 1993). Oppure, allorché si conferisce loro senso e significato collocandoli in copioni, *routine* e contesti socio-culturali codificati e accettati dal gruppo di appartenenza (Goffman, 1959).

Tutte le forme di agire, in definitiva, sono socio-culturalmente situate e dotate d'intenzionalità, senso e significato. Sono regolate e intrise di rappresentazioni, teorie, visioni del mondo, spesso implicite, che orientano la direzione e lo sviluppo dei singoli e dei gruppi nei quali i singoli si riconoscono (Striano, 2001; Salvini, 2006). E le teorie implicite, dette anche ingenuie, che il senso comune usa per conoscere e orientarsi nel mondo, sono veicolate, maggiormente, attraverso la narrazione. Per questi motivi, la narrazione risulta essere la forma di comunicazione più utilizzata dalle persone per esprimersi e orientarsi nel loro mondo (Calvino, 1988). Citiamo qui solo un esempio, comunemente usato dalle persone quando comunicano fra di loro e sentono il bisogno di rendere più chiaro il loro ragionamento: *ti racconto un episodio che mi è successo così si capisce meglio quello che ti sto dicendo*. In definitiva, con il pensiero narrativo l'uomo realizza una complessa tessitura relazionale fatta di esperienze passate e accadimenti futuri sotto forma di racconti possibili conferendo senso e significato alla propria

esperienza di vita e lo fa, maggiormente, descrivendo eventi e azioni all'interno di un determinato contesto culturale, sociale e relazionale condiviso.

2. *La narrazione come forma di conoscenza: i principi del processo narrativo*

Si deve maggiormente a Jerome Bruner (1956, 1968, 1996) l'approfondimento e la sistematizzazione del processo narrativo, il quale propone, in accordo con altri studiosi, nove principi che racchiudono, sinteticamente, le proprietà essenziali che entrano in gioco nella costruzione narrativa dell'esperienza umana come di seguito riportati:

1. La *sequenzialità*, organizzazione spazio-temporale degli eventi in una storia.
2. La *particolarità*, contenuto specifico di un episodio della storia.
3. L'*intenzionalità*, obiettivi, finalità, scopi, opinioni e credenze che guidano le azioni.
4. L'*opacità referenziale*, sta ad indicare che la narrazione è verosimile e descrivere rappresentazioni di eventi più che fatti obiettivi. Ad una narrazione non si richiede di essere vera, ma verosimile.
5. La *componibilità ermeneutica* emerge dai legami fra le parti di una narrazione con il frame contestuale che racchiude il tutto.
6. La *violazione della canonicità* che si verifica quando un evento inatteso irrompe nella scena modificando la routine delle narrazioni. Ad esempio incontrare una persona che ti dice delle cose fuori dall'ordinario. *Vuoi comprare una teoria* -riporta Bruner- *una teoria non si compra*, risponde, ma ne resta spiazzato perché non capisce bene chi ha di fronte, ed è qui che inizia un processo narrativo interiore che ha il compito di riportare l'esperienza nell'ordinario: *questo è matto, o sta facendo un esperimento*, ecc. eccetera.
7. La *composizione pentadica* che sottolinea che per comporre una storia occorrono almeno cinque elementi: un *attore*, un'*azione*, uno *strumento*, uno *scopo* e una *situazione*.
8. L'*incertezza*, che rappresenta il fatto che il punto di vista del narratore è uno fra i tanti possibili.
9. L'*appartenenza ad un genere* che guida il modo di raccontare il contenuto di una narrazione mantenendola all'interno di una categoria letteraria ben precisa, ad esempio favole per bambini.

Questi principi sono gli elementi essenziali dai quali emerge il pensiero e il processo narrativo e sono sempre connessi con strumenti, scopi e situazioni di

contesti locali e culturali dai quali fanno emergere la complessità relazionale dell'esperienza umana.

Vi è da sottolineare, inoltre, che il contesto culturale e sociale, che fornisce le rappresentazioni sui quali strumenti e tecniche vengono applicati, è sempre orientato da teorie ingenuie. Potremmo dire che l'azione umana è fin dall'inizio motivata e orientata da teorie popolari ingenuie che pervadono, se non altro in maniera imitativa, adulti e bambini. È così che bambini molto piccoli utilizzano il linguaggio o le tecniche artistiche: pittoriche, musicali, canore senza avere ancora consapevolezza delle teorie che stanno alla base delle tecniche che orientano alla costruzione, ad esempio, di un manufatto o di una storia (Licari, 2015, 2017).

Immaginiamo, ad esempio, un bambino che gioca con delle parole o con delle sillabazioni. Se osservato da un punto di vista adulto, il quale con le parole costruisce, nella maggior parte delle volte, frasi orientate a comunicare un significato preciso verso l'altro, può apparire immerso un gioco senza finalità, un gioco con le parole orientato al solo piacere di giocare con i suoni delle vocali, delle consonanti e delle sillabazioni. Ma se pensiamo che il nostro 'piccolo ricercatore' stia cercando un modo per capire e padroneggiare gli elementi essenziali del linguaggio, allora il suo operare appare subito orientato a comprendere e padroneggiare lo strumento più efficace e diretto a sua disposizione per entrare in relazione con i membri del gruppo (Bruner, 1989) di appartenenza. E non è difficile osservare lo stesso operare in un adulto che, ad esempio, vuole imparare una nuova lingua. In entrambi i casi, giocare con i suoni e con le sillabazioni, è uno stadio della comprensione di una lingua che per esperienza diretta sappiamo essere molto efficace.

Questo esempio ci mostra come un operare apparentemente senza obiettivo e finalità, di un bambino, si riveli un esercizio congruo, denso di finalità e orientato a far propria, prima possibile, la capacità di comunicare con gli altri attraverso il linguaggio verbale. Capacità che il bambino sa essere efficace ed incisiva perché, prima di tutto, la vede in opera nell'effetto che ha fra i membri del suo *gruppo-clan* e fra questi e se stesso.

Bruner suggerisce, inoltre, che lo sviluppo del processo narrativo avviene in età molto precoce e una volta maturata diviene una modalità di pensiero e di linguaggio che gli adulti utilizzano con assidua frequenza nella comunicazione con gli altri, ma anche nei dialoghi con se stessi.

3. *La Narrazione nei contesti professionali*

Possiamo affermare, in prima istanza, che in tutti i contesti professionali la narrazione può essere usata sia per raccogliere informazioni, sia per elaborare le conoscenze acquisite provenienti da un contesto relazionale specifico.

In questo lavoro ci occuperemo del contesto Formativo, di quello Educativo e di quello Psicologico ponendo una speciale attenzione al ruolo della cultura e al suo lavoro implicito nel creare e ricreare le condizioni per mantenersi nel tem-

po, così come per innovarsi di continuo. I contesti professionali sotto indagine interesseranno, in particolare, le relazioni all'interno della famiglia, della scuola e del sostegno socio-assistenziale.

3.1. Il contesto formativo

Il contesto formativo fa un uso assai ampio dell'approccio narrativo. Lo fa, ad esempio, quando oltre alla teoria inserisce nella formazione la descrizione dei contesti e delle azioni dove la figura professionale andrà ad operare.

La descrizione dei contesti è di fondamentale importanza se si vuole comprendere appieno dove, e come, collocare le azioni di competenza assimilate attraverso i concetti teorici. Infatti, è solo descrivendo nei particolari il contesto operativo che l'allievo potrà ricavare il senso adeguato delle azioni da utilizzare nel suo lavoro¹. Qui per scelta di contesto ci focalizzeremo solo sulla scuola, sulla formazione dello psicologo e sulla formazione di una figura che interviene nei processi di cura e assistenza che è l'ausiliario socio assistenziale (ASA)².

E più questo rapporto fra teoria e pratica diviene un dialogo descritto in forma narrativa e aderente alla realtà delle cose, più chi lo riceve ha la possibilità di introiettarlo. In altre parole, assumerne le competenze. Qui, per tutti, cito il lavoro magistrale fatto nelle scuola da Gianni Rodari (1974).

Per l'ambito psicologico, possiamo dire, in estrema sintesi, che lo psicologo può conoscere la mente umana solo attraverso la narrazione che ne fanno le persone. E conoscerà maggiormente i processi di pensiero delle persone se presterà attenzione al vissuto professionale dei soggetti e a come questi si descrivono e si raccontano nei propri contesti lavorativi (Di Stefano, 2015; Ferrari, 2015; Profita, 2015; Ruvolo, 2015). Infatti, il ruolo che le persone assumono permea totalmente ciò che faranno nella vita e perfino, o maggiormente, con i propri familiari (Profita, 2017).

Come ha già suggerito Goffman (1959), chi entra in un ruolo trova virtualmente un sé. E non è difficile capire questa frase. Basta fare mente locale su come noi ci relazioniamo con un medico, con un professore, con un operaio, con un artista, cosa ci aspettiamo che essi facciano con noi, con i loro familiari e con i loro amici. E talmente forte ciò che un ruolo veicola nel sociale che ci troviamo spiazzati se, ad esempio, un medico riconosciuto per la sua professionalità e riservatezza lo ritroviamo con gli amici in un locale a suonare uno strumento musicale e a cantare.

I ruoli professionali permeano fortemente anche il resto della vita delle persone e conoscere un ruolo professionale nelle sue componenti tecniche ci permette

¹ In questa direzione, ad esempio, tutte le professioni contemplano un'esperienza pratica (tirocini) in luoghi dove la figura professionale interessata e studiata nella formazione è già in attività. E questo si realizza in tutte le professioni.

² In appendice a questo lavoro riportiamo la descrizione narrativa contestuale dove un'allieva A.S.A. in formazione descrive il suo periodo di tirocinio inserito nel suo percorso formativo. Come si evincerà dalla descrizione narrativa in appendice, le azioni pratiche e le nozioni teoriche appariranno collocate in un contesto prima fisico-abitativo e poi relazionale per meglio essere comprese da chi ne deve ricavare un senso compiuto e un significato professionalizzante.

di conoscere, oltre al suo funzionamento mentale, anche un modo per entrare in relazione empatica con chi lo impersona.

La padronanza della metaforizzazione delle competenze tecniche di una figura professionale si rivela uno strumento molto efficace per entrare subito in relazione empatica con le persone, al punto che potremmo affermare che lo psicologo conosce buona parte del funzionamento della mente umana attraverso la conoscenza metaforica delle competenze tecniche dei vari ruoli professionali impersonati. Ed è principalmente per questo che la narrazione nella formazione dello psicologo, e nella sua professione, ha un peso rilevante e permea tutto il suo operare: nella cura, nella formazione, nel sostegno. E nella sua ricerca costante di come funziona la mente umana e di come la utilizzano i vari soggetti in situazioni prestabilite o in momenti improvvisati, in situazioni di rischio o, per finire, nei processi creativi. La descrizione narrativa è, infatti, lo strumento principale utilizzato e suggerito dallo psicologo per mettersi in relazione e per offrire il suo bagaglio di competenze professionali.

3.2. Il contesto educativo

Per comprendere appieno il ruolo della narrazione nel contesto educativo Bruner suggerisce di ragionare su alcuni modelli pedagogici che chiamano in causa i bambini e gli adulti coinvolti nel processo come di seguito riportati.

- a. I bambini apprendono per imitazione: *l'acquisizione del know-how*;
- b. I bambini imparano dall'esposizione didattica: *l'acquisizione di conoscenza proposizionale*;
- c. I bambini come pensatori: *lo sviluppo dello scambio intersoggettivo*;
- d. I bambini come soggetti intelligenti. *La gestione della conoscenza 'obiettiva'*
(Bruner, 1996: 65-75).

Come sappiamo, i bambini, nei primi anni di vita, apprendono maggiormente per *imitazione*. E la narrazione di storie è il processo prevalente nella comunicazione bambino-adulto. È risaputo, infatti, che fin dalla nascita sono immersi in contesti dove ogni adulto che interagisce con loro è spontaneamente orientato a raccontare favole, storie familiari, aneddoti popolari, e sempre sotto forma di racconti e narrazioni nei quali il bambino trova facilmente personaggi con i quali identificarsi senza tanta difficoltà. E questi primi processi di identificazioni lo spingeranno presto ad imitare l'adulto mettendo in scena ciò che ha conosciuto ascoltando le storie che gli vengono raccontate.

I bambini imparano dall'esposizione didattica come forma di *acquisizione di conoscenza proposizionale*. Anche qui non è difficile argomentare come nella scuola primaria la conoscenza proposizionale passi esattamente attraverso la narrazione di storie e la descrizione narrativa. Nei bambini molto piccoli è la favola che li immette nella comunicazione e nella trasmissione di regole e di valori (Licari, Licari, 2016).

I bambini come pensatori: *lo sviluppo dello scambio intersoggettivo*.

I bambini, più di altri, quando sono chiamati a pensare, sono quelli che fanno riferimento alla narrazione. Infatti, è attraverso il racconto e la sperimentazione di ruoli e personaggi che i bambini arrivano a comunicare anche concetti teorici complessi, come responsabilità, correttezza, bene, male, amore, odio e più tardi la mediazione.

I bambini come soggetti intelligenti. *La gestione della conoscenza 'obiettiva'*

Verso gli otto-nove anni narrazione e logica cominciano a contendersi lo scenario immaginifico del bambino, ma anche qui si può osservare come il bambino si appoggi all'esempio, o al racconto di un aneddoto che ha imparato, per strutturare e dare avvio al processo di conquista del ragionamento logico.

La logica lo affascinerà per tutti i suoi giorni a venire, ma la narrazione non sarà mai deposta, come è possibile notare nelle argomentazioni di adulti quando sono alle prese con un nuovo paradigma che si affaccia nella loro realtà.

Come suggerisce in particolare Kuhn (1970), all'inizio della sua esistenza qualsiasi paradigma passa dalla fase di racconto di aneddoti e di storie prima di divenire schema che esemplifica la complessità della realtà.

Possiamo dunque concludere, questa breve analisi, dicendo che il contesto educativo, nei primi anni di vita dei bambini, è soprattutto un contesto di narrazioni e di racconti; e anche quando si tratta di fornire ai bambini informazioni decisamente funzionali, lo si fa ricercando una storia appropriata o creandone una appositamente. In questa direzione, sono dalla nostra parte anche le ricerche scientifiche sul fronte educativo e sul fronte dello sviluppo psicologico i quali evidenziano, sempre più, come la narrazione stimoli fortemente la curiosità dei bambini nei confronti delle storie, nonché di personaggi fantastici o di animali con i quali stabiliscono significative relazioni affettive senza particolari difficoltà. La maggior parte degli psicologi ha sempre sostenuto che le narrazioni, in particolare di eventi che toccano la biografia dei bambini, sono in grado di attrarre l'attenzione dei bambini *tout-court*, e anche di quelli più facilmente distraibili³, in quanto partecipano, in maniera significativa, a dare senso e continuità alla loro esistenza.

3.2.1. Psicologia e pedagogia popolare: le teorie ingenuie della mente

Per quanto concerne il ruolo delle teorie ingenuie, riflettere su una varietà di assunti sui bambini, come suggerisce ancora Bruner, ci può aiutare a mettere a fuoco una serie di cornici concettuali che comunemente li descrivono e li rappresentano. Non è difficile, ad esempio, riscontrare descrizioni che ritengono che i bambini siano:

- dei testardi che devono essere corretti;
- degli innocenti che vanno protetti da una società volgare;

³ Qui è il caso di sottolineare che la distraibilità dei bambini molto piccoli, ad esempio in età prescolare, deve essere rapportata, in prima battuta, ai *contesti familiari e sociali*, spesso poco sereni e stabili, nei quali vivono.

- degli individui che hanno bisogno d'imparare delle abilità che possono essere sviluppate solo attraverso la pratica;
- dei recipienti vuoti da riempire di conoscenze che solo gli adulti possono fornire;
- degli esseri egocentrici che devono essere socializzati

(Bruner, 1996: 61-62).

Questo scenario di psicologia popolare, che i bambini imparano a conoscere già nei primi anni di vita, in famiglia e nel contesto ristretto delle loro relazioni, può ritrovarsi similmente anche nelle aule di scuola perché è presente sia nella mente delle persone comuni, sia nella mente di esperti di pedagogia. E siccome queste credenze possono avere un impatto enorme sulla crescita dei bambini è oltremodo corretto e urgente prendere atto di come attiviamo processi educativi in famiglia e a seguire nelle scuole.

Le relazioni familiari sono davvero pregne di teorie ingenuie sull'educazione dei figli. Ogni madre è sempre immersa in un *milieu* familiare dove tutti credono di potersi elevare a *coach* dell'educazione del piccolo arrivato. E in parte questo è positivo. La relazione è sempre nutriente per il piccolo, in particolare quella che si basa sul contatto visivo e che si sviluppa molto presto. Ma a questa si affiancano, in automatico, tutta una serie di esperienze relazionali, a partire dai noni, gli zii, e via di questo passo, dove emergono e si riversano in tutto il loro "splendore" le teorie ingenuie di ognuno. Importanti come elementi di base nella relazione, delle quali però bisogna prendere coscienza della loro esistenza e del loro effetto, per poterne controllare gli sviluppi.

Più avanti negli anni, nella realtà scolastica, si porrà ancora lo stesso intreccio di relazioni fra un'educazione formale e proposta dall'ente scolastico e le teorie ingenuie degli insegnanti. Qui, per far prendere coscienza agli insegnanti che tutti noi siamo sempre immersi in un *milieu* di teorie ingenuie, che possono davvero ostacolare l'insegnamento, sarebbe utile attivare e sviluppare ricerche e interventi nelle scuole per capire se gli insegnanti siano consapevoli o meno di questa loro potenzialità o tendenza a inserire le proprie teorie ingenuie sulla mente nell'insegnamento, perché queste andranno, immancabilmente, a riversarsi sugli allievi. E possono arrivare perfino ad oscurare lo svolgimento dei programmi educativi formalmente proposti nelle classi (De Mennato, 2003).

Come ha sostenuto per anni Bruner, capire cosa fanno gli allievi, spiegare quello che fanno, non basta, occorre maggiormente capire cosa pensano, come si sono formati quel determinato pensiero, e quali siano le ragioni che li portino a pensare in quel modo, quel determinato oggetto, situazione o relazione.

Ed è in questa nuova cornice che, gradualmente, i bambini e gli adolescenti, ciascuno con le proprie competenze evolutive, arrivano a capire che le loro idee, e le loro azioni, non agiscono direttamente sul mondo, ma sulle credenze che hanno riguardo a quel mondo (Bruner, 1996: 62).

Questo passaggio dal realismo ingenuo alla comprensione del ruolo delle credenze si verifica nei primi anni di scuola, probabilmente non si completa mai, ma una volta avviato, spesso si verifica un cambiamento corrispondente anche

in quello che gli insegnanti possono fare per aiutare gli allievi (Bruner, 1996: 62). E grazie a questo passaggio, bambini e adolescenti possono iniziare ad assumersi delle responsabilità e a riflettere sul loro pensiero, oltre che sul mondo in generale. Con i bambini piccoli tutto questo scenario di concetti e teorie passa, maggiormente, attraverso la narrazione, i suoi strumenti e le sue tecniche chiamati a strutturare racconti e a costruire storie psico-educative (Ende, 1980, 1987).

3.3. Il contesto psicoterapeutico

Per la figura dello psicologo e dello psicoterapeuta ci sarebbe da sfatare, in prima istanza, un luogo comune che vede lo psicologo comodamente seduto sulla sua poltrona in attesa che il paziente telefoni per chiedergli aiuto. Gli psicologi fanno anche questo, ma i contesti dove operano sono davvero assi diversi, e questa prima posizione citata, pur rappresentando la parte predominante delle attività ricercate dalla figura professionale, non deve oscurare la molteplicità dei contesti dove può operare, e dare il suo contributo, lo psicologo.

Lo psicologo, infatti, è sempre più richiesto come formatore, come facilitatore, *coach* (Pannitti, Rossi, 2012), come promotore di processi dove appare necessario prendere coscienza dei processi mentali dei singoli e di come questi negoziano nei gruppi (di formazione, di cura e nel sociale), regole, credenze, pregiudizi, aspettative, valori e obiettivi allo scopo di migliorare la propria vita e il vissuto collettivo di tutti. Lo psicologo, per questa sua ampia contestualità operativa, più di altri, fa esperienza continua con la narrazione.

Nell'ambito terapeutico l'approccio narrativo (Striano, 2001), ci consente di pensare e ripensare le nostre esperienze e le nostre azioni per ricostruirne, laddove necessario, il senso, le intenzioni, le motivazioni e i valori in essi contenuti (Salvini, 2006). Ed in questo lavoro di ri-attraversamento delle nostre esperienze relazionali la narrazione ci aiuta ad acquisire un significato riconoscibile come 'unità narrativa' comunicabile agli altri e condivisa con il gruppo di appartenenza (Clandinin e Connelly, 1997; 2000).

Così, attraverso il metodo narrativo, che possiamo definire biografico, il terapeuta accompagna e sostiene il soggetto a divenire il narratore e l'attore del proprio Sé, che emergerà come un testo dalla composizione delle narrazioni di più parti della propria esperienza, avvicinandosi sempre più alle regole e alle credenze del suo gruppo di appartenenza (Ricoeur, 1990; Smorti, 1997).

Sul piano terapeutico l'attenzione sul *metodo narrativo* permette quindi di riaprire le cornici relazionali dell'altro, di rileggere gli eventi della sua storia di vita e di riattivare il flusso delle narrazioni bloccate attraverso la presentificazione della *polisemia* e della *complessità relazionale* presenti anche nel momento in cui si è verificato quel determinato problema.

Occorre aggiungere, ancora, che tutte le forme di agire umano sono socio-culturalmente situate e sottoposte costantemente a processi decostruttivi e ricostruttivi, da cui scaturiscono nuovi e diversi elementi conoscitivi che andranno ad orientare l'agire futuro dei soggetti (Striano, 2001).

Per finire, si suggerisce, come da più parti gli studiosi della mente umana affermano, che nella psicoterapia è bene prestare la dovuta attenzione all'intreccio tra le narrazioni del terapeuta e quelle altrui perché, in base al ruolo, può verificarsi la prevalenza delle sue narrazioni su quelle del paziente-cliente-allievo con il rischio di realizzare un oscuramento della vera essenza dell'altro, possibilità che può realizzarsi con facilità per il diverso peso e potere a disposizione delle parti (Foucault, 1979-80).

Perché la guarigione, sostiene Tobie Nathan, è, in definitiva, l'adesione a un quadro di regole condivise sul piano culturale e sociale.

4. Alcuni spunti per una proposta di ricerca attraverso la narrazione

Dopo questo excursus sull'approccio narrativo, dedicato alla formazione e all'intervento, per completare il quadro ci resta da delineare una breve cornice su come si raccolgono i dati nell'ambito della ricerca, sottolineando che i tre momenti spesso sono concomitanti. Infatti, nell'atto operativo, mentre si fa esperienza formativa, si fa, allo stesso tempo, ricerca e intervento.

Più nello specifico, la ricerca si configura come un'indagine sulle azioni umane e sulla contestualità delle esperienze di vita delle persone. In quest'ambito d'indagine si presuppone che gli esseri umani siano per natura soggetti che raccontano storie (Striano, 2001; Salvini, 2006).

La lettura che la narrazione offre dell'agire umano è quindi di tipo idiografico, e rende visibili ed esplicite, sia le intenzioni e le motivazioni delle azioni, sia le strutture di conoscenza, le cosiddette teorie implicite che le persone usano per pianificare e realizzare le loro azioni e i loro processi di conoscenza alla base del loro agire. In questo modo la ricerca narrativa ci aiuta a comprendere gli interessi conoscitivi delle persone, le loro forme di razionalità e le loro pratiche alle quali fanno riferimento nel loro agire (Striano, 2001).

I dati raccolti attraverso l'approccio narrativo, nella ricerca in generale, e in quella educativa in particolare, assumono rilevanza quando si vuole realizzare un processo di ricostruzione di in un determinato contesto naturalistico.

Oppure quando si intende esplicitare la posizione cognitiva di un soggetto e la visione del mondo che quest'ultimo ha del suo agire in relazione al suo bagaglio culturale. Non ultimo, quando, in relazione alla propria storia, alle proprie esperienze, si vuole riattivare un processo di ricostruzione di credenze, preconcetti e teorie implicite che condizionano, orientano e vincolano l'agire di un soggetto in determinati contesti socio-culturali. In questa direzione pluralismo, relativismo e soggettività divengono i capisaldi della ricerca.

5. Considerazioni conclusive

Come abbiamo visto queste argomentazioni sui processi narrativi sono necessariamente da collocare nell'ambito dell'agire educativo e formativo, nelle

loro forme di conoscenza (implicita, esplicita e pratica) a partire dal primo rapporto madre-figlio (socializzazione primaria) fino al rapporto formativo nelle scuole primarie e secondarie (socializzazione secondaria) che in esso vengono attivati.

Come possiamo intuire, essendo l'educazione un'azione formativa che attiva un'analisi complessa della relazione, dove sono implicati elementi di intenzionalità, ma anche forme di conoscenza teorica e pratica, il suo agire può essere proficuamente indagato attraverso un assetto narrativo, perché esso consente, meglio di altri (questionario e/o interviste), di indagare non solo le forme di conoscenza direttamente esprimibili attraverso il linguaggio, ma anche le forme di conoscenza implicita, così come si producono nell'ambito dei *setting* naturali (Striano, 2001).

In definitiva, considerando, ad esempio, un'indagine svolta con strumenti formali come il questionario e le interviste strutturate, che hanno come scopo (spesso non dichiarato) di cercare informazioni generali, non produciamo conoscenza funzionale al vivere comune perché i dati raccolti sono opachi e non riferibili direttamente a quell'universo di discorso e di senso dal quale sono emersi, in quanto non riportano gli stati intenzionali dei loro protagonisti, né tanto meno sono collocabili all'interno di un *continuum* che li renda parte viva e vitale di una storia personale o collettiva; restano dati di eventi senza relazioni, privi di senso e di significato sul piano culturale, personale e sociale. Possono solo accennare alla condizione generale nel quale il soggetto si trova e, per questo, di conseguenza, sono poco funzionali ai soggetti e destinati all'oblio (Licari, 2006).

Per questi motivi, negli ultimi tempi, ricompare con forza la necessità di ricavare dati che rispettino la vita relazionale delle persone e l'approccio narrativo o la raccolta di storie di vita (Bichi, 2004), proprio per l'interesse verso i *setting* naturali delle persone e dei contesti coinvolti nei processi di indagine, si dimostra il più adatto, proprio perché raccolgono ciò che le persone raccontano del loro contesto familiare, scolastico e sociale mantenendosi aderenti ai loro nuclei narrativi e di significato.

Sul piano generale, vogliamo sottolineare, inoltre, che i significati che una narrazione veicola hanno un carattere interamente convenzionale. Infatti, come è ormai accettato dai maggiori studiosi che si interessano dei risvolti comunicativi della narrazione, appartenenti a diverse discipline come antropologi, sociologi, psicologi e linguisti in senso stretto, la struttura linguistica di un processo narrativo non rappresenta una matrice universale, bensì quella di una comunità che l'accoglie e la produce.

Abbiamo visto, infatti, che le regole di una lingua appaiono dipendenti dal contesto storico, sociale, culturale ed ideologico in cui vengono prodotte. E allo scopo può risultare utile paragonare il linguaggio ad una mappa, ricordando però che esso si avvicina alla realtà delle cose, ma non le raggiunge mai definitivamente. Come sostiene Kuhn (1970), non esiste un linguaggio neutro senza i suoi "paradigmi", il linguaggio e le narrazioni interpretano sempre il mondo a cui si riferiscono attraverso i paradigmi e le regole condivise da quella comuni-

tà che le ha prodotte. E con queste regole partecipa, incessantemente a decostruire e a ricostruire la realtà di continuo.

In questa direzione l'approccio narrativo acquisisce una particolare connotazione epistemologica, in quanto genera forme di conoscenza che rispondono a richieste di chiarificazione di senso e di significato in merito ad accadimenti, esperienze ed eventi intesi come fenomeni su cui si esercita un processo ermeneutico (Striano, 2001).

Come abbiamo già sostenuto attraverso le riflessioni di Striano (2001), il dispositivo narrativo risulta maggiormente efficace nella comprensione di eventi e situazioni umane dove compare una forte intenzionalità. Come nella comprensione di quei nuclei di significato particolarmente complessi, in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, le loro storie, la loro etica e i loro valori (Bruner, 1991). Nonché laddove le loro intenzioni, le loro motivazioni, le loro scelte relazionali e intersoggettive s'intrecciano su un piano, allo stesso tempo, cognitivo, culturale, affettivo e relazionale.

Per finire ci resta da sottolineare che all'interno di un contesto socio-culturale le persone sono sempre immerse in azioni, pratiche e riflessioni, al punto che possiamo affermare, con Wenger (2006), che le comunità sono sempre comunità di pratiche dove *logos* e *praxis*, la parola e le pratiche, risultano di fatto inseparabili (Bruner, 1990).

Appendice⁴

FORMAZIONE E RUOLO DELLA FIGURA PROFESSIONALE

A.S.A.

(ausiliario socio assistenziale)

Il presente elaborato costituisce una testimonianza e una riflessione sull'esperienza di formazione professionale della figura ASA che si svolge presso lo IAL Lombardia con sede a Cremona.

Due Parole sullo Ial Lombardia di Cremona

Lo IAL (Innovazione, Apprendimento, Lavoro) Lombardia, con tredici sedi dislocate su tutto il territorio lombardo, è un ente accreditato dalla Regione Lombardia per l'espletamento dell'obbligo formativo che prevede che tutti i giovani, nati a partire dal 1985, rimangano “in formazione” fino al compimento dei 18 anni, oppure fino all'ottenimento di un diploma di Stato o di una qualifica professionale; è inoltre un ente accreditato per le attività di formazione superiore, che riguardano i percorsi di formazione di secondo livello post-diploma e post-laurea, con l'obiettivo di sviluppare professionalmente le conoscenze possedute al termine degli studi superiori o universitari, consentendo un migliore e più coerente inserimento nel mondo del lavoro. Ad essi si aggiunge la formazione continua e permanente, finalizzata ad approfondire materie e contenuti tecnici di interesse professionale in un mondo tecnologico che richiede un costante aggiornamento, i servizi di orientamento e di accompagnamento al lavoro e la formazione abilitante, necessaria per svolgere specifiche attività lavorative.

Lo IAL realizza, inoltre, interventi di consulenza e di formazione progettati in relazione alle specifiche esigenze delle imprese.

L'articolazione del percorso formativo ASA

L'obiettivo principale del percorso formativo è quello di favorire lo sviluppo di una figura professionale che si rivolge alle fasce sociali bisognosi di sostegno e di cura.

L'andamento formativo prevede una prima parte caratterizzata da contenuti di tipo teorico afferenti da diverse discipline: assistenza di base, igiene, medicina,

⁴ La prima parte del contributo riportato in questa appendice è un estratto di un articolo scritto da Luciano Gazzetto, già apparso in “Rivista di Psicodramma”, anno XIV, n° 1-2 novembre 2012.

farmacologia, mobilitazione, animazione, legislazione sociale, metodologia e psicologia. Oltre alle lezioni teoriche, in questa prima fase sono anche previste esercitazioni di tipo pratico e visite guidate in strutture di tipo assistenziale in cui sia possibile verificare di persona il funzionamento di un servizio e un confronto con testimoni impegnati da tempo nel settore.

Dopo alcuni mesi di scuola gli allievi entrano nella seconda fase del percorso e iniziano a frequentare un primo tirocinio. Le lezioni teoriche vengono sospese, ad eccezione di tre ore pomeridiane a settimana in cui essi rientrano nel Centro di formazione (IAL) per elaborare le loro esperienze sotto la guida di un insegnante.

Le ore di psicologia e il momento dell'elaborazione del tirocinio costituiscono l'opportunità per introdurre momenti di osservazione, auto-osservazione e descrizioni narrative dell'esperienza pratica svolta durante il tirocinio con un particolare occhio di riguardo a far dialogare pratica e teoria appresa in classe.

L'esperienza pratica consente di prendere attivamente in considerazione modalità di approccio all'utente, alla sua famiglia e più in generale all'ambiente lavorativo, e in modo più specifico, permette di avere contatti con un'equipe di cura durante le ore lavorative.

Gli allievi durante l'elaborazione del tirocinio sono invitati a descrivere il contesto e i ruoli presenti nelle diverse strutture e a comunicarne il vissuto emotivo e professionale esperito nella struttura. L'elaborazione ha l'obiettivo di mettere a fuoco gli stili comunicativi degli allievi, nonché di sostenerli nelle loro necessità relazionali. Nel percorso viene introdotta molto presto una modalità comunicativa intersoggettiva affiancata da tecniche per sviluppare una descrizione narrativa dell'esperienza dove è posta particolare attenzione sulla capacità degli allievi di descrivere il contesto di lavoro, le loro relazioni con gli altri operati e i contatti con l'utenza, al fine di creare una cassa di risonanza e uno scambio delle esperienze di ciascuno lungo tutto il percorso formativo. Le risorse personali degli allievi vengono così rinforzate e il gruppo classe diviene un importante punto di riferimento per l'ampliamento, il confronto delle conoscenze teoriche, pratiche ed emotive sperimentate, che va ad aggiungersi al contributo dei docenti.

Nell'ultimo periodo formativo gli allievi sono impegnati a raccogliere idee per redigere e assemblare in forma scritta l'esperienza maturata durante l'anno, da presentare in sede d'esame di fronte ad una commissione esterna.

Gli allievi dei corsi assistenziali

In Lombardia i requisiti per poter accedere ai corsi sono la maggiore età, il diploma di terza media e una buona conoscenza della lingua italiana. Per il corso OSS è stato posto il vincolo di possedere almeno un diploma di qualifica professionale o di scuola secondaria superiore, ostacolo che un'ASA può superare frequentando un corso integrativo di 400 ore, che ne preveda 180 di stage in ambito sanitario.

Gli allievi dei corsi assistenziali sono in prevalenza di sesso femminile, da sempre impegnato in compiti di accudimento, igiene e cura. L'età media supera di poco i trent'anni. Una parte di essa si accosta a questa professione mossa da necessità lavorative che garantiscano una minima sussistenza. Si tratta, a volte, di un ripiego per improvvisa cessazione della precedente attività lavorativa dovuta a inaspettati cambiamenti intervenuti nella sfera familiare, per difficoltà a trovare altri tipi di impiego. Un'altra parte di allievi è costituita da giovani donne in cerca di lavoro, che hanno un familiare che svolge o ha svolto tale ruolo. Una spinta ad intraprendere il lavoro di ausiliario è infatti costituito dal passaparola prodotto da parenti, amici e conoscenti. Altri allievi, infine, sono rappresentati, negli ultimi dieci anni, da una folta schiera di migranti in cerca di un'occupazione stabile e che mostrano una gran capacità di adattamento.

Il programma di insegnamento della psicologia

La psicologia costituisce una delle discipline che apportano un contributo importante nei percorsi ASA. Sempre più necessario appare, infatti, formare gli allievi anche su competenze di tipo relazionale. Nel loro insieme le competenze previste sono:

- agire il proprio ruolo e posizionarsi all'interno della struttura organizzativa e/o del servizio e collaborare con l'équipe assistenziale;
- agire il proprio ruolo e posizionarsi all'interno della rete del *welfare*;
- svolgere assistenza diretta attraverso attività di aiuto domestico e alberghiero e attività di igiene e comfort dell'ambiente;
- assistere direttamente la persona;
- comunicare/relazionarsi con l'utente e il suo contesto familiare e con l'équipe di cura.

(Delibera della Regione Lombardia , luglio 2008, allegato a)

Per ogni competenza la delibera regionale indica conoscenze ed abilità ad essa afferenti, proponendo l'area disciplinare di riferimento. Per quanto riguarda l'area della psicologia si segnala sinteticamente come essa debba contribuire ad una riflessione sui seguenti temi: ruoli, funzioni, dinamica dei gruppi, aspetti psico-relazionali ed interventi assistenziali in rapporto alla specificità dell'utenza, teorie e tecniche della comunicazione verbale e non verbale, strategie e tecniche della relazione d'aiuto.

I contenuti del percorso di psicologia vengono proposti in modo che gli allievi possano acquisire sufficienti elementi per inserirsi in modo responsabile e consapevole in una realtà socio-assistenziale. In un anno formativo, che va da ottobre a giugno, le lezioni di psicologia sono circa quaranta, a cui si aggiungono una decina di incontri di elaborazione del tirocinio per un totale di circa 100 ore.

Gli obiettivi principali sono quelli di fornire agli allievi un sufficiente grado di consapevolezza degli aspetti emotivi e affettivi implicati nella relazione d'aiuto, con particolare attenzione alla persona e al suo sistema relazionale in situazioni critiche d'esistenza, alla comunicazione nel rapporto con la persona in stato di bisogno, al rispetto e alla valorizzazione dell'individualità e della storia personale di ciascuno, agli aspetti psicologici dell'ospedalizzazione e dell'istituzionalizzazione.

La rielaborazione durante il tirocinio

Durante il tirocinio le lezioni teoriche sono sospese ad eccezione di momenti di rielaborazione dell'esperienza pratica. Questi ultimi costituiscono una fase importante e delicata del percorso formativo. La rielaborazione di un'esperienza pratica avviene nel corso di un pomeriggio nella stessa aula delle ore di lezione e dura tre ore: è come tornare a casa. In questo modo gli allievi possono mantenere un legame con il percorso effettuato e con i contenuti appresi durante le lezioni. L'intento è quello di cercare di realizzare collegamenti efficaci tra quanto appreso e quanto vissuto nella prassi lavorativa.

Volendo dare un esempio del lavoro che svolgono i tirocinanti, riportiamo di seguito un resoconto di un'attività di tirocinio prodotto da una allieva.

Descrizione narrativa di un tirocinio a cura di un'allieva A.S.A. che ha frequentato il corso nell'anno 2016/17.

Il mio primo tirocinio è stato svolto in una R.S.A. (Residenza Sanitaria Assistenziale) molto grande, spaziosa e accogliente.

All'interno vi sono otto nuclei abitativi situati su tre piani e un piano zero dove si trova il C.D.I. (Centro Diurno Integrato), lo studio del parrucchiere per gli ospiti della struttura e la palestra dove gli utenti vanno a fare le varie attività di fisioterapia, ginnastica ecc.

Ogni nucleo è composto da camere di degenza con tutta l'unità dell'ospite, refettorio/ soggiorno dove viene trascorsa la maggior parte della giornata e vari ripostigli per le attrezzature, per la biancheria sporca e pulita.

La struttura è circondata da piccoli spazi di orto dove gli utenti fanno attività occupazionale nel periodo estivo, per mantenere le abilità residue e sentirsi utili. Vi sono poi delle aree verdi munite di gazebo con i tavolini dove vengono svolte le varie attività e dove gli ospiti possono passare un momento di intimità insieme ai propri familiari e amici.

Agli ospiti residenti in struttura vengono offerti vari servizi sanitari e assistenziali come, ad esempio, servizio parrucchiere, assistenza religiosa, servizio lavanderia e tante altre di cui hanno bisogno. Le figure professionali componenti l'equipe multidisciplinare operante (medico, infermiere, O.S.S., A.S.A., fisioterapista, educatore/animatore, capo sala) hanno un fine comune che è il benessere psicofisico e sociale del utente.

Nella struttura vi sono anziani con varie patologie che necessitano di specifiche cure mediche e che non possono essere più assistiti a casa. [...]. Io sono stata assegnata in un reparto chia-

mato Sole che ospitava venti persone delle quali nessuno autosufficiente. Il mio compito iniziale era di osservare e comprendere, fare conoscenza degli ospiti e degli operatori. La prima settimana è stata piuttosto dura, mi sentivo una di troppo, se trovavi persone con i quali riuscivi ad instaurare un rapporto empatico andava bene, altrimenti o cercavi di adattarti o era possibile vivere qualche disagio.

Comunque sia ho trovato molte brave persone che mi hanno insegnato parecchie cose che riguardavano l'assistenza alla persona e ho capito che ho scelto la strada giusta perché mi piaceva quello che facevo, aiutare chi ha bisogno mi rendeva utile e contenta.

Le settimane successive dopo aver preso un po' di confidenza con il personale e gli ospiti la sensazione di essere di troppo è svanita e ho cominciato a sentirmi parte di quella grande famiglia.

Ogni mattina si cominciava dall'igiene degli ospiti, dopo di che venivano portati in soggiorno dove si riunivano tutti per fare colazione, pranzo, cena e per passare le giornate in compagnia. Durante la giornata alcuni ospiti erano accompagnati a fare le varie attività come, per esempio, la messa del mattino, ginnastica, attività di animazione, musicoterapia ecc. (quelli che avevano mantenuto le abilità residui), gli altri restavano nel soggiorno a guardare la televisione o ad ascoltare la musica insieme ad operatori e familiari che erano sempre presenti.

Durante l'arco della giornata il nostro compito era di prenderci cura di loro assicurandoci che erano sempre asciutti, alimentati, idratati, ecc.

Apprezzavano molto quando ti sedevi vicino e parlavi con loro e quando prendevo una carrozzina alla volta e facevo fare loro un giro nella struttura dove trovavano gente per fare una chiacchierata.

Durante tutto il tirocinio ho frequentato quattro reparti, dove ho imparato ad usare vari ausili come sollevatori per i pazienti, ho accompagnato gli ospiti a deambulare con l'aiuto del walker, ho svolto tante attività di assistenza e di comunicazione verbale e non verbale.

Ho visto gente con patologie diverse come: Alzheimer, malati cardiaci, diabetici e tantissime altre patologie delle quali può soffrire una persona anziana.

In uno dei reparti dove si è svolta la mia esperienza ho conosciuto un signore che mi ha colpito particolarmente perché se ne stava sempre in silenzio in un angolo del soggiorno. Ogni tanto usciva nel corridoio con la carrozzina per vedere le persone che vanno e vengono ed è sempre molto gentile e saluta sempre con un sorriso tutte le persone che passano.

Ha 72 anni e soffre di paraplegia causata da una lesione del sistema nervoso ed essendo sempre a letto sul gluteo sinistro ha un danno di cute e tessuti causata dalla pressione del corpo immobile chiamata anche lesione da decubito. Per sua sfortuna la lesione che ha è di quarto livello il più difficile da guarire.

Il mio secondo tirocinio è stato svolto in Istituto per disabili psichiatrici. In confronto alla casa di riposo dove ho svolto il primo tirocinio questa struttura è molto diversa.

Il quinto reparto viene suddiviso in tre piani, due abitativi che sono il nucleo "L" situato su un piano intero e i nuclei "N" e "I" che comunicano tra loro situati su un altro piano. E un altro piano che è situato a piano terra dove sono stati realizzati i locali di vita comunitaria, per le ospiti che si riuniscono per il pranzo, per il soggiorno, per l'animazione e lo svago.

A questi locali si aggiungono i porticati ed i cortili arredati.

I tre nuclei sono costituiti da camere da letto completamente arredate con armadi e comodini personali per ogni ospite e di servizi igienici.

La differenza tra la casa di riposo e l'Istituto Psichiatrico sta nel fatto che nel RSA ci sono gli anziani che non possono essere più assistiti a casa perché necessitano di cure mediche e un'assistenza 24 su 24.

Un Istituto Psichiatrico invece ospita persone anche giovane, persone con varie patologie come: tossicodipendenza, alcoolismo e disturbi mentali gravi. Le persone con un disturbo molto compromesso possono essere pericolose per gli altri e anche per se stessi, per questo motivo tutti i reparti sono protetti.

Il personale che opera in questa struttura è composta da: Medici e specialisti vari, personale di riabilitazione ed assistenza, capo sala, infermieri, musicoterapista, animatore/educatore, A.S.A., O.S.S., assistente bagnante, ecc.

Nel periodo del mio tirocinio ho svolto tante attività di assistenza al pasto, igiene alla persona, sanificazione ambientale, sorveglianza, ascolto, dialogo e raccolta dei bisogni dell'ospite.

Tutto il personale dell'équipe da il meglio per rendere la permanenza degli ospiti in struttura più confortevole possibile.

L'obiettivo principale è di agire per migliorare la qualità della vita, intervenire per raggiungere un rapporto più adeguato con se stessi e con gli altri, sviluppare l'autostima, l'autonomia, insegnare rispetto e la buona condotta.

L'Istituto dispone pure di una piscina coperta dove le ospiti svolgono attività a valenza psico-educativa e ludico ricreativa, attività riabilitativa e psicomotoria.

Vengono svolte anche le varie attività come: ricamo, cucito, maglierie, uncinetto ecc. attività cognitive come: la lettura di quotidiani, libri, utilizzo del computer e tante altre attività che permettono alle ospiti di mantenere l'attenzione, la concentrazione, la comprensione, l'espressione verbale, il mantenimento o il recupero di abilità residue, a rallentare il decadimento funzionale e a sviluppare le capacità relazionali.

Qui la persona che mi ha colpito di più è stata una signora.

La signora xxx è una persona anziana di 87 anni che soffre di demenza senile e necessita di continue cure e di una maggiore sorveglianza. Per questo motivo non può più essere assistita a domicilio.

La demenza senile è una malattia che colpisce il cervello e il sistema nervoso. E causa dei problemi molto gravi alla persona affetta di questa patologia come per esempio: deficit cognitivi, motori, perdita di memoria, degenerazione della comunicazione e del linguaggio, incontinenza, eccetera.

La sua vita in struttura passa tra il letto e la carrozzina in quanto ha una fragilità fisica e non è in grado di deambulare, di alimentarsi, di idratarsi e di svolgere alcun tipo di attività in autonomia.

Ogni mattina dopo aver ricevuto le cure igieniche da parte degli operatori ausiliari, la signora viene mobilizzata in carrozzina e portata in soggiorno dove trascorre le sue giornate insieme alle altre sue compagne che come lei soffrono di varie patologie al livello psichiatrico.

Essendo una persona completamente dipendente ha bisogno dell'aiuto di tutte le figure professionali che operano in quella struttura, dal medico per curarla, all'ausiliario che l'assiste ogni giorno.

Come tutti gli operatori che fanno parte dell'équipe, l'operatore ASA in base alle sue competenze dà il meglio per essere di supporto a questa signora, assistendola in ogni attività quotidiana come: igiene, mobilizzazione, alimentazione, idratazione, cambio posturale, cambio presidio per l'incontinenza per evitare le lesioni da decubito, comunicare e tante altre attività

che permettono di alleviare quanto è possibile la sofferenza e garantire il suo benessere psicofisico e sociale.

Ci sono dei giorni in cui la signora ha brevi momenti di lucidità nei quali è collaborante nelle piccole attività come, per esempio, aprire la bocca per mangiare, tentare di girarsi quando viene cambiato il presidio e mentre le parlavi sorrideva facendo capire che è stata attenta e ha capito ciò che gli è stato detto.

Altri giorni invece è molto confusa e aggressiva, diventa rigida e rifiuta il cibo. In quel caso viene alimentata attraverso il sondino.

Ho scelto di parlare di questa signora per il suo modo di essere e perché mi ha fatto capire come le persone cambiano da un giorno all'altro, si nasce bambino con tutti i bisogni del mondo, e alla fine si ritorna ad esserlo. La differenza è che un bambino ha tutta la vita davanti per imparare e diventare una persona sana e autonoma, un anziano invece questo tempo non ce l'ha più, perché ormai è arrivato quasi alla fine del suo percorso. Per colpa della malattia che non fa sconti a nessuno e non si riesce a finire i propri giorni accanto ai propri cari e intorno a tutto ciò che si è costruito.

Nonostante tutto la malattia non ha cancellato il suo istinto materno. La signora ha una bambola con la quale si consola, essendo convinta di coccolare sua figlia, quello è il momento più bello per lei.

Un giorno mettendo a letto la signora, l'ausiliaria gli mette la bambola sul petto dicendole "fai vedere quanto le vuoi bene, ha tanto bisogno di coccole la tua bambina" e lei ha cominciato a baciarla, coccolarla come una mamma che non vede il suo bambino da una vita.

Tutte le sere la signora dorme con la sua bambola stretta al petto che per lei sembra essere l'unica consolazione, l'unica ragione della sua esistenza.

Io in quel momento sono rimasta senza parole vedendo quanto può essere grande un amore materno che nemmeno la malattia può distruggere.

Anche questo tirocinio si è concluso molto bene, ho imparato tantissime cose nuove sulle patologie e comportamenti al livello Psichiatrico e sono uscita con una bella valutazione anche questa volta.

Durante i due tirocini ogni giovedì dovevamo rientrare per rielaborare le esperienze vissute, e poi dopo la fine dei tirocini siamo ritornate per prepararci per l'esame finale che si terrà il 21 giugno.

Bibliografia

- Bichi, R. (2004). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1966). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino, 1997.
- Bruner, J., Brown.R.W. (1956). *Il pensiero: strategie e categorie*. Roma: Armando, 1969.
- Bruner, J.S. (1968). *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando, 2005.
- Bruner, J.S. (1983). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando, 1991.
- Bruner, J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza, 1993.
- Bruner, J.S. (1991). La costruzione narrativa della "realtà" in Ammanniti M., Stern D.N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza, pp.17-38.
- Bruner, J.S. (1990). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner, J.S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 2000.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Calvino, I. (1993). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori.
- Clandinin D.J., Connelly F.M. (2000). Narrative Inquiry. Experience and Story in *Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Clandinin, J.D., Connelly M.F. (1997). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo.
- De Mennato, P. (2003). *Il sapere personale, per un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini e Associati.
- Di Stefano, G. (2015). Senso e non senso del lavoro in Charles Bukowski, in *Narrare i Gruppi*, vol. 10, n° 2, Ottobre 2015, 169-183 - website: www.narrareigruppi.it.
- Ende, M. (1980). *La storia infinita*. Milano: Longanesi.
- Ende, M. (1987). *Momo*. Milano Longanesi.
- Ferrari, L. (2015). Superfluità e 'vuoto mentale' dei lavoratori: una esplorazione attraverso i racconti di Franz Kafka, in *Narrare i Gruppi*, vol. 10, n° 2, Ottobre 2015, 149-167 - website: www.narrareigruppi.it.
- Ferrari, L. (2014). *Alle fonti del Kafkiano. Lavoro e individualismo in Franz Kafka*. Piacenza: Vicolo del Pavone,
- Foucault, M. (1992). *Le tecnologie del Sé*. Torino: Boringhieri, 1992.
- Foucault, M. (1979-80). *Del governo dei viventi*. Milano: Feltrinelli, 2014.
- Gazzetto, L. (2012). Lo psicodramma nell'ambito della formazione professionale. Resoconto di una esperienza pluriennale nei corso per operatori sociosanitari di una provincia lombarda, *Rivista di Psicodramma*, anno XIV, n° 1-2, novembre, 2012, pp. 125-145..
- Geertz, C. (1977). *Antropologia interpretativa*. Torino: Il Mulino, 1988.
- Goody, J. (2000). *Il potere della tradizione scritta*. Torino: Boringhieri, 2002.
- Goffman, E. (1959). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino, 1969.
- Kruglanski, A. H. (1989). *Lay epistemics and human knowledge*. NY: Plenum.
- Kuhn, T. (1970). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi, 1979.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Le origini delle buone maniere a tavola. Miti, usanze, comportamenti: le loro strutture comuni fra i popoli*. Milano: Il Saggiatore, 2006.
- Licari, G. (2017). Introduction to Work, Organization, and Treatment. *World Futures The Journal of New Paradigm Research*. Pages 1-5 Published online: 30 Jun 2017, DOI: 10.1080/02604027.2017.1333837.
- Licari, G., Licari S. (2016). *Papà ... ma come si fa? La genitorialità attraverso la narrazione di storie*. Cremona: GL.

- Licari, G. (2015). Arte letteraria e riflessione psicologica sul lavoro e sulle organizzazioni, in *Narrare i Gruppi*, vol. 10, n° 2, Ottobre 2015, 105-108 - website: www.narrareigruppi.it
- Licari, G., (2006), *Il Mito. Una rilettura antropologica*, Cleup, Padova.
- Lieblich, A., Mashiach, R.T., Zilber, T. (1998), *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation*, Sage, London.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musso, M.G. (2007). *Il sistema e l'osserv-attore. Itinerari di sociologia della complessità*. Prefazione di Edgar Morin. Milano: FrancoAngeli.
- Pannitti, A., Rossi, F. (2012). *L'essenza del Coaching. Il metodo per scoprire le potenzialità e sviluppare l'eccellenza*. Milano: FrancoAngeli, 2016.
- Profita, G. (2017). Nascita e destino della soggettività. Dai ruoli professionali ai processi di cura attraverso una lettura di *Quel che resta del giorno* di Kazuo Ishigoro, in *Narrare i Gruppi*, vol. 12, n°1, pp. 09-40 - website: www.narrareigruppi.it.
- Profita, G. (2015). Il Riconoscimento, il lavoro, la cura, in *Narrare i Gruppi*, vol. 10, n° 2, Ottobre 2015, 109-124 - website: www.narrareigruppi.it.
- Propp, V. J. (1966). *Morfologia della Fiaba*. Torino: Einaudi.
- Queneau, R. (2005). *Esercizi di stile*. Torino: Einaudi.
- Ricoeur, P. (1990) *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book, 1993.
- Rodari, G. (1974). *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Ruvolo, G. (2015). Il senso del lavoro e il suo contesto. Una rilettura di Bartleby lo scrivano di Herman Melville. In *Narrare i Gruppi*, vol. 10, n° 2, Ottobre 2015, 125-148 - website: www.narrareigruppi.it.
- Salvini, A. (2006). Note sul concetto psicologico d'identità. In *Narrare i gruppi*, vol. 1, n° 1 (2006), website: www.narrareigruppi.it.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (1997). *Il Sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.