

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

IL SENTIMENTO DEL TEMPO. UN DISPOSITIVO DI SENSO NELLA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI SANITARI

*di Francesca Marone, Maria Navarra**

Il contributo illustra un'esperienza formativa incentrata sul sentimento del tempo nella formazione e nella cura, realizzata nell'ambito dei Corsi di laurea per le professioni sanitarie, attivi presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II". Indagando una dimensione che influisce considerevolmente sulla vita affettiva e lavorativa, le/gli studentesse/studenti si sono soffermate/i sulla rilevanza strategica della questione "tempo" nelle relazioni e nella cura, a partire dalle loro rappresentazioni e dai modi in cui sono solite/i gestirlo.

The paper illustrates training path created as part of the degree programs for health professions at the University of Naples "Federico II". The workshop had as its theme the feeling of time in training and care. Reflecting on a dimension that significantly influences affective and working life, students addressed about how the question of "time" assumes a strategic importance in relationships and care, from their own idea of time and their habits to dispose of it.

«Il tempo è corto e pieno,
come un vestito fuori misura [...]».
Emily Dickinson

* Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Francesca Marone ha coordinato il lavoro e redatto i paragrafi 1, 3 e 5; Maria Navarra i paragrafi 2 e 4.

1. Introduzione

Il tempo è una soglia con cui l'intera esistenza umana si trova continuamente a fare i conti giacché la cifra della sua esperienza è l'essere limitata. Pertanto, i temi della durata e della finitezza riguardano ciascuno di noi da un punto di vista psicologico, esistenziale e strategico (Burdick, 2017/2018).

Le trame della vita si declinano nell'incrocio e nella combinazione fra uno stadio ciclico, sincronico e circolare e uno unidirezionale, diacronico e rettilineo: il primo è il tempo prevedibile della parte selettivo-conservativa del processo stocastico evolutivo; il secondo è il tempo imprevedibile della sua parte aleatoria (Bateson & Bateson, 1987/1989).

Da sempre la vita presenta dei problemi da risolvere, situazioni contorte che non sono solo individuali, ma coinvolgono compagini umane e relazionali, come per esempio la famiglia e i sistemi connessi. Le tappe evolutive, l'imminenza della morte, la malattia, sono acceleratori del tempo ma anche di autenticità, che spingono la persona a un confronto diretto con il nucleo più vitale del proprio essere, determinando così un percorso di soggettivazione.

In particolare, ogni aspetto della formazione si declina e si modula sulla questione – più o meno problematica – del tempo, portando il soggetto a immaginarsi nel suo incessante andirivieni (dove, come, per quanto tempo, prima e dopo).

Nell'ambito dei percorsi di studio rivolti alle professioni sanitarie, ci si confronta con diversi aspetti connessi alle dinamiche temporali. In primo luogo, va sottolineato che il vissuto del professionista è spesso un *continuum* (“mi formo mentre lavoro, lavoro mentre mi formo”) in cui emergono ridotte disponibilità di tempo e la difficoltà a conciliare i differenti momenti di vita: ciò vale sia per gli studenti universitari sia nell'ambito della formazione continua degli operatori (componente essenziale e costitutiva del lavoro sanitario). Da qui il sempre maggiore interesse in ambito medico per l'uso delle nuove tecnologie che consentono di risparmiare e ottimizzare il tempo.

Il secondo aspetto di cui tenere conto è connesso alla più specifica dimensione dell'educazione: l'atto della cura implica per il

curante il donare il proprio tempo; un attimo vissuto nel momento dell'incontro, un tempo di scambio e un tempo-per-sé-con-l'altro, continuo e capace di abitare l'assenza che accompagna la temporalità dell'esistenza umana (Marone, 2016b, p. 61). Questo tempo è collegato a un'altra scansione, il momento della diagnosi, che rappresenta per il paziente uno spartiacque tra un "prima" e un "dopo" e può comportare, oltre all'incertezza per l'esito e per la minaccia dell'aggravamento, la determinazione a compiere una svolta, a effettuare una scelta. Inoltre, mentre il periodo della guarigione – da un punto di vista biologico – può essere previsto con una certa precisione, bisogna tener conto del "tempo psicologico" necessario all'accettazione e all'elaborazione della propria malattia. Quest'ultimo non può essere quantificato in anticipo, varia da persona a persona e abbisogna di un altro tempo, quello utile a imparare a prendersi cura di sé (Marone, 2016b, p. 46).

Il tempo della cura è strettamente collegato agli incontri che si fanno, specialmente quelli più orientati alla sfera affettiva e alla possibilità di elaborare il proprio vissuto attraverso il dialogo interpersonale. Quindi, se la diagnosi cerca di descrivere l'origine dell'affezione, per localizzarne e oggettivarne la causa, la narrazione, invece, è un metodo di contestualizzazione della sofferenza nella storia, cioè d'inserimento degli eventi in un ordine temporale dotato di senso. Il che facilita per chi soffre l'accettazione di racconti su di sé, incoraggiando l'uso dell'autorappresentazione, così da personalizzare il suo disagio.

Spesso il problema del tempo affligge l'interlocuzione tra pazienti e curanti, per cui i primi sono schiacciati dal peso di dover raccontare tutto e in fretta, con l'effetto di non riuscire a formulare, a causa dell'ansia, ciò che realmente ritengono utile alla comprensione del loro problema, rimanendo con un senso d'impotenza e frustrazione; dal canto loro, i secondi combattono con i pochi minuti a disposizione in cui dover inquadrare il paziente nella speranza che questi non si perda in chiacchiere "inutili".

Il tempo giusto della cura, cioè l'adeguatezza del lasso temporale dedicato alla prestazione, ha forti implicazioni etiche e si traduce in bisogno, attesa, diritto, dovere. Non coincidendo con una

dimensione cronologica oggettiva esso si dà come forma della presenza del curante, rappresentando, altresì, la preconditione affinché s'instauri un clima relazionale positivo tra operatore e paziente. Si tratta, dunque, di una rappresentazione soggettiva in seguito alla quale si costruiscono l'alleanza terapeutica e la condivisione delle cure.

La postura dialogica finalizzata al riconoscimento dell'interlocutore, del suo patrimonio esperienziale, delle sue capacità e potenzialità, esprime la necessità di tenere conto dei sistemi rappresentazionali dell'utente, per cui all'operatore sanitario si richiede la specifica capacità di decodificare e d'interpretare i contrassegni della comunicazione: quanto più si è aperti verso le proprie emozioni tanto più si diventa abili a leggere le sensazioni e i bisogni altrui, così da poter dipanare quel complesso nodo che è l'incontro interpersonale. Sebbene le metodologie didattiche più recenti riescano ad andare incontro alle esigenze pratiche dei professionisti, esse non sembrano essere ancora del tutto appropriate alla formazione dei futuri operatori sanitari. I curricula universitari delle professioni di cura non possono più aggirare la componente umana e relazionale (Marone, 2014). L'introduzione in sanità delle *Medical Humanities*, che danno priorità al paziente più che alla malattia, mira a correggere l'approccio positivista tradizionale che riduce l'umano, e quindi il corpo, al solo livello biologico (Marone, Capo & Navarra, 2015) nel tentativo di superare il divario tra le scienze mediche e quelle umane, investendo nell'efficacia didattica di queste ultime.

2. Pedagogia, narrazione e tempo

John Dewey è stato tra i pensatori del '900 in grado di mettere in discussione le dicotomie del pensiero moderno, rintracciabili nell'opposizione tra mente e corpo e tra individuo e società. Il suo pensiero, caratterizzato da una logica antidicotomica, costringe a pensare in termini relazionali a quelle distinzioni convenzionalmente concepite come opposizioni ontologiche (Santarelli, 2007). Secondo Dewey, il separare e contrapporre la materia

scientifica dal senso comune dà origine a problemi controversi dell'epistemologia e della metafisica.

Il pensiero deweyano presenta alcune analogie con le posizioni sistemiche di Gregory Bateson. Quando Dewey parla dell'intelligenza come "percezione di una relazione" o afferma che «è il modo in cui la cosa è connessa che conta» (Dewey, 1934/2007, p.178), viene alla mente la definizione di comportamento estetico di Bateson, che per estetico intendeva «sensibile alla struttura che connette» (Bateson, 1979/1984, p. 84). Ancora, quando Dewey ricorda che "la mente" deve essere trattata come un verbo costituito dalle modificazioni del sé, dagli scambi con il mondo, non si può non ricordare la definizione di mente sistemica delineata in *Verso un'ecologia della mente* (Carmagnola, 2007). Secondo Bateson (1972/1977), inoltre, le premesse sulle quali si basa la conoscenza, e quindi l'insegnamento, l'apprendimento e la ricerca scientifica, sono superate. L'adesione a una logica aristotelica di causa-effetto appare inadeguata a comprendere la realtà, poiché contribuisce a generare paradossi quando si è di fronte a eventi circolari, ovvero laddove interviene la variabile "tempo". L'autore abbraccia dunque il modello cibernetico, che conduce a una visione circolare anziché lineare degli eventi; sostiene e ammette che un cambiamento in una parte qualsiasi di un sistema o di un fenomeno causerà cambiamenti in altre parti di esso e sarà difficile stabilire dove il processo ha avuto inizio.

Nel dibattito attuale, la pedagogia, connotata sempre più come scienza operativa, valorizza in maniera via via crescente la soggettività della persona, la cui formazione avviene in un contesto sociale (Castaldi, 2013). Inoltre, con l'adozione di una prospettiva sistemica, l'educazione non si dà a prescindere dalle relazioni che la costituiscono; il soggetto educato è colui che dà senso alla sua storia perché la costruisce e, al contempo, ne inventa la trama. Il soggetto educato non è in balia del tempo, ma, sul piano intellettuale e con la mediazione dell'immaginazione, è in grado di organizzarlo e di prevenirne lo svolgimento, progettandolo e indirizzandolo verso strade più ricche di senso (Bellatalla, 2014). L'esperienza di ciascuno è dunque collocata in uno spazio e in un

tempo. Gli antichi greci, consci della processualità dell'esperienza, distinguevano il tempo in *Aiòn*, la durata dell'esistenza personale, ossia il tempo "verticale", il tempo del trigerazionale (Busso, 2016); *Chronos*, il tempo nelle sue dimensioni di passato, presente e futuro, ovvero il tempo nella sua sequenza cronologica e quantitativa (il tempo orizzontale); *Kairos*, il tempo opportuno, il momento propizio da cogliere nella sua rapida istantaneità: un tempo che vive solo come presente.

La nozione di tempo più comunemente contemplata dalla filosofia occidentale moderna e dalla scienza, è quella di *Chronos*, il tempo della presenza, l'intervallo determinabile che segue necessariamente un analogo intervallo e ne precede un altro. In questa temporalità ordinata, il passato e il futuro si offrono alla possibilità di una conoscenza obiettiva (Longo, 2012). *Chronos*, nella sua ordinata successione di presenti consequenziali e distinti, è il concetto di tempo impiegato dalla meccanica classica, dunque in accordo con una visione determinista. Tuttavia, i sistemi vitali tendono al disordine e sono soggetti a variazioni che non permettono di stabilire con certezza quali saranno le traiettorie seguite. In questa prospettiva, allora, è impossibile isolare il presente e opporre a esso una situazione precedente o successiva.

Qui risiede la straordinarietà del racconto come tentativo di un essere senziente di mettere in ordine la sua storia e trovare una sua organizzazione. Ogni racconto contiene in sé tutte le declinazioni del tempo poiché esso, pur riferendo di quanto è accaduto o sta avvenendo, proietta le nostre attività e le nostre esperienze nel futuro, organizzando i nostri desideri e strategie, includendo sempre la dimensione del desiderio (Bernegger, 2016).

Il futuro è legato al passato; il termine *futurum* è, nella sua origine latina, participio futuro del verbo "essere" e indica "ciò che sta per essere o accadere", "ciò che è destinato ad essere". Al tempo stesso, però, tale forma si origina dalla radice *fu-*, che corrisponde alla radice tematica del tempo passato. Pertanto, una narrazione contiene in sé anche storie attorno a momenti di *Kairòs* che hanno cambiato il corso della vita, e storie che riguardano l'*Aiòn*, che è un tempo "sempre essente".

La narrazione, inoltre, evidenzia quanto i significati emergano soltanto all'interno di un contesto di relazioni molteplici, che includono sia aspetti esterni del mondo, gli avvenimenti e le relazioni spazio-temporali, sia aspetti interni che hanno a che fare con intenzionalità e rappresentazioni, e con il complesso degli stati soggettivi, oltre che aspetti connessi con le relazioni intersoggettive e le dinamiche interpretative che prendono corpo in quest'area. Al gioco della narrazione è legato, secondo Bruner (1993), lo sviluppo in ogni individuo di una teoria della mente altrui, presupposto indispensabile per la comunicazione e per l'espansione della sfera relazionale. Nella modalità narrativa è posto in primo piano il bisogno di significato come vincolo imprescindibile dell'attività conoscitiva; è una chiave d'accesso agli archivi della memoria.

3. Che cos'è il tempo? Ricerca e formazione in contesti sanitari

La ricerca qui presentata ha inteso indagare il sentimento del tempo nella formazione di 70 studenti universitari iscritti al primo anno (II semestre) dei Corsi di laurea in Dietistica, Igiene dentale e Tecniche Ortopediche presso l'Università degli studi di Napoli "Federico II" nell'ambito del corso di Pedagogia Generale e Sociale. Nell'indagine proposta è stata adottata una modalità di analisi quanti-qualitativa, basata sull'interpretazione dei testi redatti dai soggetti partecipanti allo studio (la cui distribuzione per genere è risultata omogenea e l'età media di circa 20 anni). L'analisi sulle narrazioni scritte è stata condotta mediante un software dedicato: il software T-LAB vers. 6.14 che integra linguistica e statistica e consente l'estrazione, la comparazione e la mappatura dei contenuti presenti nei testi. Gli studenti hanno prodotto degli elaborati a partire dalla domanda "cos'è il tempo?". Si è scelto di porre gli allievi di fronte a una domanda aperta e ambigua, considerando che solo uno stato di perplessità, di dubbio e di difficoltà cognitiva può generare conoscenza (Schön, 1998). La situazione problematica permette al soggetto di cogliere la particolarità dell'esperienza e di farvi fronte in modo originale.

Il lavoro in ambito formativo, però, non può prescindere dall'ambiente in cui opera; il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale che è "situato" in uno specifico contesto definito anche dalla presenza di altri.

Il percorso di formazione ha previsto tre fasi. In un primo momento, gli studenti sono stati stimolati alla riflessione intorno alla dimensione del tempo attraverso la visione di due videointerviste: la prima al filosofo Massimo Cacciari e la seconda al saggista Enzo Bianchi fondatore della Comunità di Bose. La docente ha moderato gruppi di discussione su quanto visto, semplificando alcuni concetti filosofici di difficile comprensione e stimolando il confronto tra idee differenti. Nella fase successiva, i corsisti hanno prodotto le narrazioni in esame nella presente ricerca.

Gli esiti di questo percorso si sono riflessi nella realizzazione di *digital storytelling* sul tema del "tempo nella cura e della cura", proiettati e discussi in aula.

La visione di un filmato, sia esso un documentario, un film o un'intervista, oltre a costituire un momento di evasione, apre allo spettatore un varco verso il suo mondo interno. Attraverso le immagini si raccontano e si esprimono altri universi possibili e ci si avvicina a esperienze dissimili e lontane e, pertanto, spesso i materiali audiovisivi sono utilizzati in ambito formativo come dispositivi gruppal, utili a strutturare occasioni di confronto tra i formandi, al fine di arricchirne le prospettive e valorizzarne le potenzialità (Marone, 2001). La proposta agli studenti di farsi autori di un *digital tale*, da realizzare in piccoli sottogruppi (di 3-5 partecipanti) e da condividere con il gruppo più ampio dei colleghi, si basa sulla convinzione che lo spunto offerto dal testo audiovisivo metta in luce gli aspetti affettivi, emozionali e fantasmatici presenti nelle relazioni (Marone, 2016a).

Divenire coscienti dei fattori intrapsichici e interpersonali che regolano l'esistenza è necessario per affrontare con serenità l'esperienza di ogni giorno, i conflitti e le situazioni problematiche, tanto più se queste ultime si presentano nei contesti sanitari e di cura (Marone, 2002). Tali luoghi sono abitati dalla fragilità; essa emerge con forza negli individui a seguito di un evento imprevisto e improvviso, a volte traumatico, che può modificare in modo massivo la

condizione della persona e del suo nucleo familiare. La vulnerabilità è un aspetto che attraversa la vita di ciascuno, ma i professionisti della cura sono chiamati a operare con chi sperimenta incertezza del presente e del futuro, con chi sente di stare perdendo la capacità di affrontare la quotidianità. Nel corso della sua vita professionale, l'operatore entra in contatto con scenari che richiedono competenze emotive, in ambiti spesso confusi, fatti d'intrecci relazionali e sovrapposizioni di problemi (Olivetti Manoukian, 2005).

L'attività di chi opera in ambito sanitario è in una costante vicinanza con il prossimo e, inevitabilmente, entrano in gioco fattori di ordine interpersonale; il lavoro in tali circostanze richiede l'attivazione di strategie di avvicinamento alle disparate singolarità e alle loro situazioni di vita e, mentre il professionista si confronta con la complessità dei problemi, mette in gioco la propria soggettività.

Lo sviluppo di competenze riflessive può facilitare la consapevolezza dei vari livelli di coinvolgimento e identificazione, al fine di trovare una giusta distanza per mettersi in relazione con l'altro (Mezirow, 1991/2003). Una distanza dalla quale osservare e comprendere all'interno di uno sguardo circolare, rivolto non solo all'utente, ma anche a se stesso così da rileggere le azioni, i movimenti e le identificazioni che si sono messi in atto. In questa posizione diviene possibile il riconoscimento dei propri limiti e della parzialità della propria conoscenza e, soprattutto, si comprende l'importanza del punto di vista altrui. Le acquisizioni di altri, pur essendo altrettanto parziali, immettono nel gruppo di lavoro elementi nuovi o prima ignorati.

La riflessività, per essere feconda ed efficace, deve potersi avvalere di un confronto allargato, di una pluralità di sguardi e punti di osservazione differenti. A ben vedere, essa abbisogna di un'organizzazione fatta di tempi e spazi destinati al confronto e alla costruzione condivisa di conoscenza (Consorti, 2011).

Senza dire che la riflessività è intrinsecamente cronodetica, giacché «comprende un momento retroattivo e un momento proattivo, entrambi necessari a costruire nuovi e più elevati livelli di conoscenza» (Alessandrini, 1995, p. 39). Essa è un processo *nel tempo* e, contemporaneamente, *del tempo*, trattandosi di un atteggiamento

giamento cognitivo, una “postura mentale” che precede e si accompagna all’azione, la anticipa e opera durante l’azione stessa (Mortari, 2003, p. 33; Mostarda, 2005, pp. 159-160).

4. *Discussione dei risultati*

In questo studio si è utilizzata l’analisi delle co-occorrenze cioè il calcolo delle associazioni tra le parole di frammenti di testo. La selezione delle parole è stata effettuata tramite il calcolo di un indice di associazione (coseno). Grazie al software è stato possibile ricavare dei diagrammi radiali, di seguito presentati, in cui il lemma selezionato, cioè quello sulle cui associazioni si vuole indagare, è posto al centro e si collega con gli altri che lo accompagnano più di frequente. Le parole distribuite attorno a esso rappresentano quelle che stanno vicine con più frequenza in tutti i frammenti di testo presi in esame. Si è proceduto, inoltre, a individuare le occorrenze (Tabella n. 1), cioè la frequenza con cui le singole parole compaiono nei testi.

Tabella n. 1. Parole più frequenti negli indici

<i>Lemma</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Lemma</i>	<i>Frequenza</i>
Tempo	49	Lavoro	7
Proprio	33	Senso	7
Vivere	22	Riuscire	7
Pensiero	17	Futuro	7
Persone	17	Diverso	6
Presente	13	Permettere	5
Momento	12	Scorrere	5
Esperienza	11	Cercare	5
Possedere	9	Sfuggire	5

Passato	8	Cogliere	5
Perdere	8	Percorso Formativo	5

Il lemma più frequente è chiaramente “tempo”, è a metà strada tra “riuscire” e “percorso formativo”. Colpisce immediatamente l’assenza di riferimenti espliciti alla professione sanitaria, alla salute, ai pazienti, alla cura.

Soffermandosi sulle prime otto occorrenze (Tabella n. 1) emerge una rappresentazione del tempo come “tempo presente”, cioè come l’unica dimensione esistenziale significativa (Fraser, 1993). A tal proposito, alcuni autori (Longo, 2012) hanno introdotto il costrutto di “spazializzazione del tempo” collegandolo alla dominanza nell’attuale vita sociale delle coordinate spaziali su quelle temporali; ciò vuol dire che gli individui perdono la coscienza della propria appartenenza alla storie e al passato, quindi, la propria capacità di produrre storie, divenendo privi di memoria e di sogni di futuro.

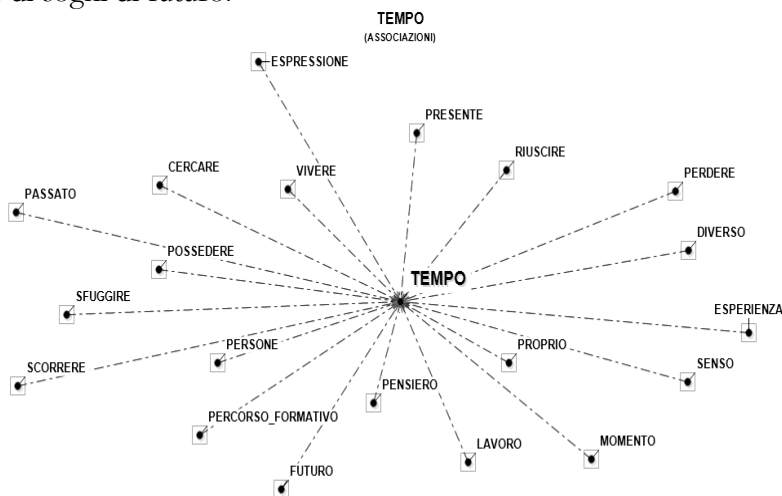


Figura n. 1. Associazioni di parole con il lemma *tempo*

All'origine di questa trasformazione della temporalità vi sono fenomeni sociali complessi (urbanizzazione, fondamenti tecnico scientifici di tipo universalistico) e il predominio delle immagini rispetto alla parola parlata e scritta (Gross, 1981). Questa trasformazione della temporalità ha degli effetti profondi sull'identità delle persone, sulla loro coscienza e sulla possibilità di dare un senso alla propria esperienza, anche formativa. Il percorso di conquista dell'identità che le nuove generazioni debbono percorrere è frammentato, accidentato e spesso conduce a una vita che appare sempre più come un susseguirsi disordinato di opportunità, a volte positive e a volte negative. La crisi della temporalità in atto indica che è urgente che chi ha la responsabilità della formazione delle nuove generazioni affronti educativamente la sfida lanciata dalla trasformazione della temporalità.

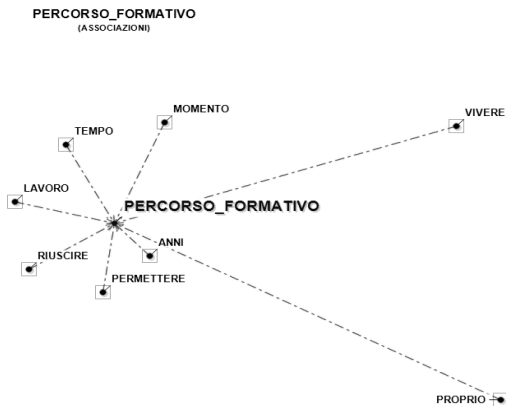


Figura n. 2. Associazioni di parole con il lemma *percorso formativo*

La rappresentazione emergente del percorso formativo è legata agli anni da impiegare per il raggiungimento dell'obiettivo laurea. I verbi associati sono quelli della *riuscita*, della possibilità che il percorso intrapreso *permetta* l'ottenimento di un posto di lavoro. Periferico è ciò che rimanda al *vivere* al di fuori degli impegni universitari, cioè il tempo libero. Il percorso formativo intrapreso non è sentito come *proprio*.



Figura n. 3. Associazione di parole con il lemma *lavoro*

Il lavoro, al vertice di un triangolo ideale tra tempo e percorso formativo, è molto distante dai verbi a eccezione di “cercare”; è lontano dall’esperienza, equidistante dal presente, dal futuro e dal passato. È espressione della condizione di neo-iscritti che vivono i giovani partecipanti allo studio. Essi sono in una fase di transizione, di cambiamento, di passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all’università in cui è richiesta anche una gestione del tempo più autonoma che si declina nella capacità di districarsi tra lezioni, studio, tirocinio e tempo per sé e per le relazioni.

In una recente indagine è emerso che i laureati in ambito sanitario conquistano il titolo a un’età media di 27 anni (è 27,6 per il complesso dei laureati di primo livello); nel loro curriculum sono presenti un gran numero di esperienze di *stage e tirocini* compiuti durante gli studi (76,5% contro 71% della media). Per i laureati delle professioni sanitarie, infermieristiche e ostetriche, il lavoro arriva in fretta. La prima occupazione, sebbene nella stragrande maggioranza dei casi s’inizi a lavorare solo una volta conseguito il titolo triennale (76%) è, infatti, raggiunta a tre mesi dalla laurea (è 4,7 mesi per il complesso). Inoltre, più della metà di loro (54%) prima di entrare nel mercato del lavoro è stato impegnato in un’attività di formazione post laurea, in particolare: master uni-

versitario di I livello (25%), corsi di formazione professionale (21%), ma anche stage in azienda (14%) e collaborazioni volontarie (11%) tutte propedeutiche allo svolgimento della professione¹.

È interessante notare che tra quelli in esame i lemmi “persone”, “tempo” e “lavoro” hanno generato, in termini quantitativi, più associazioni di parole del lemma “percorso formativo”.

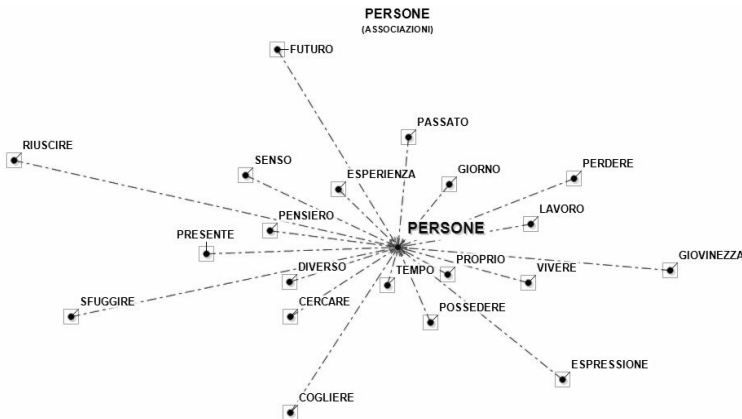


Figura n. 4. Associazione di parole con il lemma *persone*

5. Conclusioni

Al fine di facilitare l'autonomia di pensiero e la comprensione di aspetti complessi del percorso professionale – cognitivi, affettivo/emozionali, relazionali – è importante individuare strategie d'insegnamento che coinvolgano il discente e il suo pensiero critico, consentendogli di sviluppare competenze disciplinari, riflessive e di gestione delle emozioni che il lavoro con la mente dell'altro/a determina, tramite dispositivi capaci di motivare e di ampliarne la prospettiva, al di là dell'aula universitaria.

¹ <http://www.scuola24.ilsole24ore.com/art/universita-e-ricerca/2016-04-08/almalaurea-conferma-subito-occupati-e-stipendi-piu-alti-media-204348.php?uuid=ACMM563C> [10/09/2019].

L'inserimento dell'insegnamento di pedagogia nel piano di studi delle professioni sanitarie si configura come occasione per sviluppare e/o migliorare la capacità degli studenti di riflettere nel e sul corso dell'azione (Schön, 1987). Ciò permette di dare un senso diverso alle esperienze esistenziali e formative, giungendo così a una ricomposizione della propria identità professionale, le cui basi si gettano proprio in questa fase del ciclo di studi. Un periodo in cui si determinano diversi cambiamenti. Talvolta le scelte formative e professionali sono messe a dura prova e si fanno i conti con la propria fragilità e finitezza per cui l'accumulo di avvenimenti, o l'incomprensione di alcuni eventi interiori, determinano una percezione del tempo particolare (troppo o troppo poco).

Nello specifico del percorso proposto, le metodologie didattiche che si servono di supporti audio e video appaiono essere quelle che maggiormente stimolano le riflessioni degli studenti.

L'approccio narrativo digitale considera l'esperienza dei soggetti in formazione come risorsa. Mediante l'utilizzo di fonti d'informazione non tradizionali e autobiografiche, si favorisce un apprendimento trasformativo, poiché i partecipanti non acquisiscono solo nuove conoscenze ma anche modi inediti di pensare e pensarsi. L'invito alla scrittura, infine, favorisce il recupero e l'elaborazione di aspetti emotivi della propria esperienza formativa e il potenziamento di competenze riflessive. Queste ultime, facilitate anche dal lavoro grupppale, consentono di pervenire a una dimensione più autentica, rendendo pensabile il futuro: è il tempo della consapevolezza in cui si apprende a ri-progettare il senso stesso della storia personale (Formenti, 2009, pp. 23-29).

Confrontandosi con l'idea di tempo, le/gli studentesse/studenti si sono inevitabilmente misurate/i con i limiti individuali, personali e professionali, ma anche con i limiti della condizione antropica incluse le capacità ermeneutiche e ideative. Infatti, per esempio, si è ancora lontani dal risolvere l'enigma indefinito del significato cronologico della durata, la quale si dilata e si restringe nella mente degli esseri umani (Burdick, 2017/2018).

L'ottica narrativa connette insieme pensieri e azioni nel tempo (passato e futuro) e nello spazio che danno luogo a nuove narra-

zioni, rendendo probabile un ampliamento delle prospettive che, a loro volta, espandono il vissuto.

L'enfasi, infine, va posta sulla creazione all'interno del training universitario di un universo interpersonale: l'esperienza umana è misurabile solo attraverso la messa in comune e la condivisione narrativa, quando cioè diventa storia della vita (Nancy, 1982/1992, pp. 195-196).

Bibliografia

- Alessandrini G. (1995). *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*. Milano: Unicopli.
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi. (Original work published 1979).
- Bateson G., & Bateson M.C. (1989). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.
- Bellatalla L. (2014). Educazione e storia: la lezione di John Dewey. *Studium Educationis*, 2, 7-14.
- Bernegger G. (2016). Sull'utilità e sul danno delle storie per la vita. In F. Marone (a cura di), *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti di cura* (pp. 193-218). Lecce: Pensa Multimedia.
- Braddock S. (2005). The Doctor Will See You Shortly. The Ethical Significance of Time for the Patient-Physician Relationship. *Journal of General Internal Medicine*, 20, 1057-1062.
- Bruner J., & Feldman C. (1993). Theories of mind and the problem of autism. In S. Baron-Cohen (Ed.), *Understanding other minds: perspectives from autism* (pp. 59-82). Oxford: Oxford University Press.
- Burdick A. (2018). *Perché il tempo vola*. Milano: Il Saggiatore.
- Busso P. (2016). *Il dialogo con l'altro. Nel cuore della psicoterapia sistemica della persona*. Padova: Libreria Universitaria.
- Carmagnola F. (2007). Arte ed esperienza. Dopo Dewey. In L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey* (pp. 175-190). Palermo: Centro Internazionale Studi di estetica.
- Castaldi M.C. (2013). *Personalismo e pragmatismo pedagogico: due forme di narrazione pedagogica a confronto. Ipotesi di un incontro possibile*. Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Salerno, Salerno, Italia.
- Consorti F. (2011). *Didattica e pratica professionalizzante*. Torino: Express.
- Dewey, J. (2007). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.

- Dickinson E. (2006). Lettera a Mrs. J. G. Holland (settembre 1880). In B. Lanati (a cura di), *Lettere 1845-1886* (pp. 183-184). Torino: Einaudi.
- Formenti L. (2009). Com-posizioni: Percorsi di ricerca-formazione alla relazione di cura. In L. Formenti (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé* (pp. 21-44). Trento: Erickson.
- Fraser J.T. (1993). *Il tempo una presenza sconosciuta*. Milano: Feltrinelli.
- Gross D. (1981). Space time and modern culture. *Telos: Critical Theory of the Contemporary*, 50, 59-78.
- Longo A. (2012). Viaggio sulla linea dell'Aion. La spazializzazione del tempo in Robert Smithson. *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, 5(2), 187-208.
- Marone F. (2001). Orientamento come narrazione. In E. Frauenfelder & V. Sarracino (a cura di), *L'orientamento: questioni pedagogiche* (pp. 75-95). Napoli: Liguori.
- Marone F. (2002). Le rappresentazioni nella relazione formativa. In S. Angrisani, C. La Capria, F. Marone & C. Tuozzi (a cura di), *Quando la relazione prende forma. Questioni educative al cinema* (pp. 135-193). Napoli: Liguori.
- Marone F. (2014). *Le relazioni che curano. Percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Marone F. (2016a). Narrare con le immagini. Culture Visuali e Medical Humanities. In F. Marone (a cura di), *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti della cura. Metodologie, Strumenti, Linguaggi* (pp. 89-100). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marone F. (2016b). Après-coup. *Rivista per le Medical Humanities*, 44-51.
- Marone F., Capo M., & Navarra M. (2015). Il genere nelle professioni educative. *Civitas Educationis*, 4(2), 135-151.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1991).
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mostarda M.P. (2005). Il contributo della riflessività alla funzione di coordinamento dei servizi. In M. Colombo (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale* (pp. 147-169). Milano: Vita e Pensiero.
- Nancy L. (1992). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio. (Original work published 1982).
- Olivetti Manoukian F. (2005). Re/immaginare il Lavoro Sociale. *Animazione Sociale*, 1, 22-63.

Santarelli M. (2016). Il dispositivo logico del circuito organico nel pensiero di John Dewey: storia, teorie e prospettive contemporanee. *Politica.eu*, 2(1), 27-42.

Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.