



COSTRUIRE
STORIE
INSIEME

QUADERNO DI LAVORO

IX convegno biennale sull'orientamento narrativo

a cura di

Federico Batini e Simone Giusti



**Il volume è realizzato con il contributo del Comune di Follonica
a cura delle associazioni L'Altra Città e Pratika**

In collaborazione con
**Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne
dell'Università degli Studi di Siena**
**Dipartimento di Filosofia, scienze sociali, umane e della formazione
dell'Università degli Studi di Perugia**
Fondazione per la Scuola

grazie a
Biblioteca della Ghisa
Museo Magma
Teatro Fonderia Leopolda

Redazione: Simone Giusti
Impaginazione: Carla Pensa
Si ringraziano per la collaborazione Ermelinda De Carlo e Giulia Toti

ISBN volume 979-12-5568-061-1
ISSN collana 2421-1249



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it



- 9 Premessa
BARBARA CATALANI
- 10 Costruire storie insieme
FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI
- 12 Bruno Ciari 1923-2023
MARCELLA BUFALINI CIARI

IL SEMINARIO

- 17 Storie in costruzione: le comunità scolastiche di fronte alle linee guida
FEDERICO BATINI, PAOLA BRUNELLO, SIMONE GIUSTI, GIULIA GUGLIELMINI, MARIA CHIARA PETTENATI
- 19 Orientamento formativo e linee guida: un'occasione da non perdere
FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI

LE RICERCHE E LE ESPERIENZE

- 25 Percorsi di educazione alla scelta: la musica e la fotografia per l'orientamento
PAOLA RICCHIARDI
- 33 Il racconto di sé e la pedagogia della narrazione come strumento di riflessione e orientamento nei percorsi di formazione dei docenti specializzati
GIUSI CASTELLANA
- 37 Orientare narrando: la Human Library per l'orientamento all'università e nell'università. L'esperienza dei corsi di Laurea pedagogici di Sapienza Università di Roma
ANNA SALERNI, IRENE STANZIONE, NICOLETTA DI GENOVA, ARIANNA MONNIELLO
- 42 "Ora ti domandi cosa voleva dire per te ascoltare una musica". Storie da ascoltare e fiabe musicali tra letteratura per l'infanzia, inclusione e creazione di comunità narrative
ANNA ASCENZI, ELENA GIROTTI
- 49 La valutazione dei partecipanti in un'esperienza di orientamento narrativo nelle secondarie di secondo grado dell'Università degli Studi di Perugia
BARBARA CIURNELLI, DIEGO IZZO
- 57 Scrivere insieme tra scritture collettive e testo collettivo
ALESSIA BARBAGLI
- 65 Abitare le storie dei giusti. Un'esperienza didattica nella scuola secondaria di primo grado
LARA CAPPELLARO
- 69 Raccontare il terzo settore mediante strumenti narrativi digitali
ANDREA CALDELLI, FABIO SCIARRETTA

LE LEZIONI

- 73 “Io credo che quel che si è costruito non si distrugge”. Bruno Ciari, la Scuola, la Democrazia
VANESSA ROGHI
- 77 Le storie fra di noi
PAOLO JEDLOWSKI
- 78 Donne di carta: classici in movimento per una nuova comunità interpretativa
NATASCIA TONELLI
- 81 Le comunità interpretative
ANDREA SMORTI
- 87 Storie malgrado tutto. Per una teoria dell'autopatografia
MICHELE COMETA
- 89 Un'affollata solitudine. Per una sociologia della lettura
DANIELE GARRITANO
- 92 Non è un pranzo di gala. La Letteratura Working Class
ALBERTO PRUNETTI

LE STORIE

- 97 Moira Ricci 20.12.53 - 10.08.04
SIMONE GIUSTI
- 99 Come Steve Mcqueen
PATATE&CIPOLLE

I CANTIERI

- 103 Il tavolo delle ragazze
GIUSI MARCHETTA con SILVIA GRASSO, GIADA LETONJA, GLORIA NAPOLITANO, ELISABETTA ROSSI
- 106 Dar voce all'infanzia. Un percorso tra teatro, arte e digitale. L'esperienza del progetto artoo – l'arte raccontata dai bambini
FRANCESCA GENTILE
- 108 La ricerca delle radici. Orientare con la letteratura
ANDREA SIRAGUSA
- 111 Condividere racconti: le relazioni nella didattica del laboratorio di italiano
VIRGINIA GRANDE, ANTONIETTA LA MANNA, FEDERICA PACCAMICCIO
- 112 Lingua estesa e microaggressioni: l'impatto somatico delle parole
THAN BONALI, FRANCESCA FADDA, MANUELA MANERA
- 114 Il mondo è nostro. Un percorso di didattica orientativa con le storie per la secondaria di primo grado
GIOVANNA LOMBARDO
- 115 “Siringhe in bottega”. Laboratorio di burattini in tema di Medicina narrativa e gioco simbolico in contesto ospedaliero pediatrico
SUSY MARINIELLO, ILARIA VITALI

- 117 L'esperienza estetica della lettura e dell'immaginazione condivisa in presenza di una disabilità visiva
ANGELA LUCINIO
- 119 "Visto da vicino nessuno è normale". Un percorso per narrare la vulnerabilità e ricordarsi che gli altri siamo noi
PAOLA CORTIANA, ELEONORA ZORZI
- 121 Zeus e Artemide: i gatti magici per l'orientamento narrativo a zero stereotipi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria
VALENTINA CAVALLETTI
- 122 "La Lega dei personaggi straordinari": percorsi e attività di orientamento narrativo nel PCTO
SERENA DINGACCI, ERIKA MARIONI, NICCOLÒ SENSI
- 123 Scintille. Cantiere di idee e stupori, alla ricerca di storie differenti per orientare e orientarsi
FEDERICO BATINI, MARTINA EVANGELISTA
- 125 Storie per le storie: la lettura ad alta voce condivisa per comprendere il passato
SARA DI CRESCENZIO, DAVID BARGIACCHI
- 127 Conoscersi con le storie. Il percorso di orientamento narrativo per le scuole secondarie di primo grado
ANDREA PAOLINI, SILVIA DAVERI

PREMESSA

Barbara Catalani

(Assessore allo sviluppo delle politiche culturali, educative e giovanili – Città di Follonica)

Per molti sembrerà quasi anacronistico proporre questo tema oggi, dove la narrazione prevalente (sia essa dei social ma anche, e più in generale dei media) afferma esattamente il contrario esaltando l'avvento inesorabile dell'individualismo.

Affrontato con maggiore attenzione e accurata analisi, il tema si configura come indispensabile e necessario: all'interno di una società globalizzata e connessa (sia in termini temporali che spaziali) le distanze si assottigliano, i confini si dileguano e il nostro immaginario è sempre più legato al concetto di 'comunità'. E allora è lì in quel momento in cui ci raccogliamo insieme che riusciamo a costruire una narrazione comune che aiuti l'individuo ad uscire dalla sua singolarità e ad aprirsi al mondo. Certo quello che diventa difficile, oggi forse più che in passato è orientarsi in queste narrazioni così numerose, così estese. Nel suo scritto *Riflessioni circa il ruolo presente e futuro di un teatro comunale* in Italia, Eugenio Allegri (direttore artistico del Teatro Fonderia Leopolda di Follonica) scrive: "Ora, tutti sappiamo che più i temi sono grandi più la loro distanza può risultare siderale. E dunque ecco spiegato il perché dello sguardo alle piccole/medie dimensioni; perché lì ci si può misurare col grande tema ritrovandolo a portata di mano. ... andare in fondo ad una cosa permette di scoprire che essa contiene tutto. Trascorri la vita in una goccia d'acqua e vedi il mondo, scriveva il grande pedagogo teatrale francese Jacques Lecoq".

Ecco quindi, l'importanza di ribadire il principio per cui questo convegno è nato, ben nove edizioni fa (quasi vent'anni) e perché il Comune di Follonica ha sentito la necessità di ospitarlo ormai da quattro edizioni: ovvero provare a fornire gli strumenti per comprendere la complessità dei sistemi, delle narrazioni, dei fenomeni che ci circondano e che molto più velocemente di quanto potessimo immaginare, si trasformano, evolvono e si complicano.

In questi anni abbiamo cercato, come amministrazione pubblica di fornire, alla nostra comunità e a quelle che ci hanno accompagnato, diverse cassette degli attrezzi, attraverso la scuola, il teatro, l'arte viva, la lettura, perché avessero "ben presente quanto sia importante salvaguardare il destino delle comunità grazie alla responsabilità assegnata agli individui" (E. Allegri).



COSTRUIRE STORIE INSIEME

Federico Batini

(Associazione *Pratika*)

Simone Giusti

(Associazione *L'Altra Città*)

Fuori della comunità non c'è educazione. [...] se vogliamo educare, dobbiamo dar vita a una comunità.
Bruno Ciari

“Le storie – scrivevamo nel quaderno di lavoro della terza edizione del convegno, nel 2011, – se usate consapevolmente, possono diventare degli straordinari strumenti per mettere ordine e dare un senso alle esperienze, per immaginare il futuro e gestire le scelte, per costruire la propria identità e quella dei gruppi di cui facciamo parte”. Convinti del valore degli approcci narrativi all’orientamento, in ambito educativo e formativo, nei servizi alla persona, nel volontariato, nelle organizzazioni e nello sviluppo dei territori e della comunità, abbiamo ritenuto opportuno, fin dalla prima edizione, che si è tenuta a Grosseto e ad Arezzo, nella primavera del 2007, favorire la ricerca e il dibattito su questi temi, che non andavano, e ancora oggi non vanno, lasciati in mano a chi quotidianamente ricorre alle pratiche narrative e alle storie per creare consenso, per manipolare l’opinione pubblica o per rendere più appetibili determinati prodotti.

Anche se oggi tutto sembra ridursi a “narrazione” e a “storytelling” e se questi termini, logorati dall’uso, hanno perso la loro efficacia, riteniamo ancora importante lavorare alla messa a punto di strumenti concettuali e operativi che, proprio grazie alle pratiche narrative e alle storie, contribuiscano ad aumentare la percezione di controllo e la capacità interpretativa delle persone, aiutandole a dare un senso all’esperienza e a immaginare futuri possibili, ovvero – per ricorrere a un’altra parola abusata e tuttavia ancora necessaria – rafforzando il loro empowerment. Quel che ci preme evidenziare, in occasione di questa nona edizione del convegno, è il valore necessariamente sociale dell’empowerment personale, che si può sviluppare solo in un determinato contesto (in più contesti) e attraverso un lavoro comunitario, che trova la sua massima realizzazione nell’empowerment della comunità stessa. Vorremmo mettere l’accento sul «con», sull’insieme, un’insieme che non si costruisce «contro» qualcuno o qualcosa in competizione con o a spese di qualcuno o qualcosa, ma nella progressiva condivisione di storie e significati, nei confronti con le storie altre che rende l’esperienza educativa e di istruzione (e le esperienze di orientamento e sviluppo che si fanno al suo interno) l’unico luogo dove questo può avvenire per tutte e tutti. Le storie disponibili e la varietà delle stesse, lo abbiamo detto in altre edizioni, fanno la differenza per i singoli soggetti, le storie che vengono veicolate e condivise, fanno la differenza per una comunità.

Siamo in un momento storico in cui il concetto di merito assume connotazioni ideologiche tese a promuovere una visione segregazionista e classista della società, che contribuisce a creare e mantenere un ordine sociale in cui qualcuno – più “adulto”, più forte, più «maschio», più bianco, più etero, o semplicemente preesistente – si arroga il diritto ed esercita il potere di premiare i *meritevoli* e punire o lasciare indietro gli *immeritevoli*. Il merito si acquisisce per differenza dagli altri (anche laddove le distanze percorse sono molto differenti) e, spesso, si acquisisce perché si è in grado di calcare i modelli. Merito e riproduzione dell’esistente, in questa visione, vanno di pari passo. Anche per questo è il caso di ribadire la necessità di lavorare alla costruzione di comunità in cui sia riconosciuto il valore di ogni singola voce e in cui i significati condivisi diventino esito di processi plurali di ascolto e attribuzione di significato.

Il partigiano, maestro e intellettuale Bruno Ciari (1923-1970), di cui quest’anno celebriamo il centenario, ha voluto mettere al centro della sua opera maggiore, *Le nuove tecniche didattiche* (1961), proprio questa idea di comunità come fine e come motore dell’azione educativa. In principio c’è il bambino (la persona) con il suo mondo interiore, con la sua specifica esperienza e con la sua cultura. Non siamo di fronte a un



bambino-modello, una figura astratta o a un pubblico: abbiamo a che fare con un bambino concreto, con una bambina concreta, esattamente *con quella persona*, che si trova in mezzo ad altre e deve trovare da subito il modo e l'occasione per esprimersi in modo autentico, affinché la scuola – ma il ragionamento vale per qualsiasi altro ambiente di apprendimento o contesto di cura – non sia un guscio vuoto ma un “ambiente di vita”, in continuità con l'ambiente di provenienza, da cui si distingue proprio per la dimensione comunitaria che deve essere costruita attraverso tecniche didattiche che diano la possibilità di esprimersi in modo sempre più competente, dietro la spinta fondamentale della comunità stessa, perché l'espressione – che nel nostro caso potremmo oggi definire narrazione (testo orale, testo libero, drammatizzazione), – è inevitabilmente sociale, ed esiste solo quando esiste qualcuno disposto a prestare ascolto.

Si leggano infine le parole dello stesso Ciari (1961):

Non si dovrebbe scrivere per il maestro, affinché faccia sul testo dei segnacci rossi o dia il suo voto, ma per comunicar qualcosa agli altri, vicini e lontani, e per fermare il proprio pensiero in modo da serbarlo come un patrimonio prezioso. In ogni caso, sia che il pensiero assuma la forma del racconto libero, o quella del diario, della corrispondenza, della relazione, della poesia o della novella, la sua destinazione è la comunità sociale della classe prima di tutto, e poi comunità più remote, in sempre più vasto orizzonte.

In principio, dunque, è l'individuo gettato nella comunità, che attraverso l'interazione acquisisce la lingua, le lingue, la capacità e il desiderio d'esprimersi, poi – in un contesto sociale sempre più dominato da grandi agenzie narrative che invadono ogni spazio vitale con le loro storie – occorre che una qualche figura adulta intervenga a creare le condizioni affinché quella potenzialità espressiva e narrativa venga esercitata e allenata non per crescere tanti tecnici o professionisti dell'industria culturale o della politica, ma per creare le condizioni affinché ogni persona possa dare significato a ciò che vive e imprimergli la propria autorialità, perché ogni voce possa essere ascoltata e quindi possa dare valore alla propria voce, alla propria storia. L'esercizio narrativo, dunque, quale che sia la tecnica usata per l'allenamento, è una pratica di condivisione e socializzazione che nasce nella e dalla comunità e alla comunità ritorna. Costruire storie, persino le nostre storie non può mai essere una pratica solipsistica, né tantomeno dovrebbe contribuire alla creazione di differenze, di storie uniche, di «superuomini», chiusi in un'adolescenza senza fine. Costruire storie oggi, letteralmente, significa costruire futuro, il futuro si può costruire solo insieme.



BRUNO CIARI 1923-2023

Marcella Bufalini Ciari

(Presidente onoraria del Movimento di Cooperazione Educativa)

Bruno era un giovane di Certaldo che, nei primi anni di guerra, animava un gruppo eterogeneo di studenti, operai, di classi sociali diverse, di formazione e mentalità diverse, di diversi credi religiosi.

Avevano molti libri, acquistati con sacrificio, che Bruno teneva nella sua piccola casa e occupavano mobili e pavimento, insieme ai quaderni in cui riportava considerazioni personali e quello che riusciva a fare proprio da quanto leggeva e studiava. La sua testa non si saziava mai: più la nutriva e più aveva fame (aveva detto).

Il gruppo discuteva sui più vari argomenti: filosofi antichi e moderni, storia, letteratura, musica, politica, religione, scienze, le più recenti scoperte.

Era stato ripetutamente schiaffeggiato e incarcerato, anche se per poco, e continuamente minacciato dai fascisti che volevano sapere cosa ci facesse lui studente con degli operai. Era uno studente, sì, ma la sua famiglia aveva pochissimi mezzi e lui diventò un 'ricco autodidatta'. Non si limitava ai programmi delle scuole superiori, che non poteva frequentare, non gli bastavano, ed estendeva i suoi interessi a tutto quanto era in fermento nella cultura italiana e mondiale. Poi seguì delle lezioni all'Università di Firenze.

Fu tra i primi nei gruppi partigiani, e non poteva essere diversamente. Era spiritualmente pronto, e partì con un gruppo di giovani del paese. Il suo nome fu Davide. Mise sé per l'alto mare aperto (per dirla con Dante).

Una pistola in dieci, senza mangiare e vestirsi adeguatamente. Sempre pieni di pidocchi pulci zecche. Però lo spirito e l'età davano anche momenti di divertimento (se si può dire così): la sera c'era la gara a chi si toglieva di dosso più pidocchi, e non so se ci fosse qualche premio per il vincitore.

La metà fu catturata e uccisa nell'inverno. Bruno rimase, disciplinato e serio, con un po' di libri che si era portato dietro, a fare il più grande dei sacrifici: il suo fisico non era dei più adatti alle boscaglie della Maremma, ma resistette, e vinse, nonostante tutto.

La solita serietà negli studi, la disciplina con la quale operava nelle ricerche non venne meno nella lotta partigiana. Poteva non trovarsi d'accordo su alcune cose, ma non confondeva mai il particolare con l'insieme. Però, se era immerso nelle sue letture niente lo distraeva.

Una volta era di sentinella, la lettura di Lenin lo assorbì talmente da fargli dimenticare tutto: freddo acqua mitra fascismo e guerra, così nell'accampamento si trovò un povero uomo smarrito che lui non aveva visto né sentito passare, nonostante si trovasse dietro una roccia ad un metro dal sentiero dove era. Dopo tante imboscate e tanti partigiani uccisi, in parte proprio a causa di inesperienza iniziali, il fatto era gravissimo, e a nulla gli giovò Lenin. Fu punito: invitato a lasciare la formazione, si rifiutò e preferì riscattare il proprio errore.

La durissima disciplina è dimostrata dal fatto che, dopo l'eccidio di Montemaggio, era fra i fuggitivi, con un piede slogato, in pericolo. Un compagno (Marcello Masini che è anche chi ha raccontato quell'esperienza) lo portò sulle spalle fino in cima a un monte in un nuovo accampamento che si stava trasferendo altrove. Fu obbligato a lasciarlo in un bosco, da solo. Non si sa come Bruno riuscì a guarire in qualche modo, a mangiare, a ripararsi dalle intemperie e a ritrovare i suoi compagni.

Qualcuno ha raccontato che spesso se l'è cavata perché aveva studiato le armi e i tempi di reazione degli scoppi, consentendosi riparo o fuga.

La forza di Bruno partigiano partiva da lontano: dalla preparazione culturale e civile precedente, profonda, con lo sguardo verso una società libera e democratica in cui credeva. In cui credevano i suoi compagni della brigata 'Spartaco Lavagnini', al cui servizio indirizzava le sue conferenze politiche.



C'era da tempo la stoffa dell'educatore, C'era il sentirsi obbligato a costruire una comunità nuova e responsabile.

Riuscì a sopportare quel periodo, breve ma infinito e duro, per una grande forza morale, la concreta convinzione della giustezza delle proprie azioni, una volontà enorme, capacità di sacrificio, senza cedimenti, né allora né dopo.

Al ritorno fu assessore all'istruzione e vice sindaco di Certaldo. Il Masini sindaco. La liberazione lo trovò sempre in prima fila per la ricostruzione del suo paese distrutto dai bombardamenti. Organizzò spettacoli teatrali con 'non attori' locali, e serate sull'arte. Fondò la Biblioteca Comunale, che ora porta il suo nome. Fu dirigente della sezione del partito, il PCI, con indipendenza di giudizio, ed ebbe spesso difficoltà e richiami politici.

Fu incompreso per le sue visioni di novità anche nella scuola elementare in cui insegnò, unico maestro partigiano.

Intelligenza critica e coerenza lo fecero resistente sempre.

Oggi, col sufficiente distacco temporale, è doverosa, nella società e nella scuola, una riflessione, attenta e senza retorica, sulla Resistenza di allora. Sulle scelte, le azioni, gli strumenti usati. Quanti fecero qualcosa per ribellarsi a fascismo e nazismo per riscattare il proprio paese? I partigiani sì. Altri, anche se capirono, non ebbero coraggio, vinse la paura per gli orrori, le aggressioni, le morti, il carcere, il confino. In altri vinse il senso di potere che faceva identificare con le parole della dittatura. Ma non si poteva restare cittadini in attesa degli eventi gestiti da altri, e poi, eventualmente esprimere scontento.

C'è il rischio di sottovalutare l'impegno partigiano e relegarlo a breve exploit, oppure di accomunare le morti degli uni con quelle di chi fece altre scelte. Non si deve confondere pacificazione con parificazione. Il ricordo e l'analisi predispongono a difendere la democrazia per impedire ritorni autoritari che si devono saper riconoscere anche nelle piccole situazioni. Oggi il pericolo si può presentare con volto nuovo, poco riconoscibile, adattato alle nuove realtà, con maschere più rispettabili.

"Chi è tornato come me dalla montagna, reduce dalla lotta partigiana, reduce da una lunga lotta antifascista è pieno di ideali. Quando questi li si è voluti portare nella scuola come un contenuto da trasmettere in forma diretta e immediata, con tutto l'entusiasmo possibile, l'esito non è stato soddisfacente. Da questa esperienza è derivato che certi contenuti debbano essere pedagogicamente elaborati e diventare sostanza educativa e patrimonio dei nostri ragazzi.

La democrazia si impara praticandola, così come la libertà. Sono valori che non si insegnano a parole, ma si costruiscono lavorando. Non basta cambiare i contenuti, occorre cambiare i modi dell'insegnare, dell'imparare, dello stare insieme". Dichiarava Bruno. "L'attività conoscitiva è una prassi, un fare. C'è un'intima fusione tra contenuto e metodo. Metodo scientifico. Per la formazione, nella scuola, dello spirito scientifico." Diceva.

Entrare in classe non è lasciare il mondo esterno per uno interno protetto, ideale, giusto. Il bambino deve essere aiutato a capire il suo mondo, che è vasto e sfaccettato: la famiglia, il lavoro, le nuove tecnologie... Bruno diceva: "Il processo formativo dell'alunno, in una scuola calata nella realtà, dipende, in modo determinante, dal rapporto con l'ambiente naturale e sociale esterno, che va fatto entrare nella propria comunità classe, rivissuto, analizzato, approfondito, raccontato".

Raccontare perché? Non per imparare a usare correttamente la lingua italiana (anche per questo, ma non come motivazione principale). Una classe che sia una piccola società, inserita in una società più ampia, sente il bisogno di comunicare con l'ambiente vicino e lontano per far conoscere la vita, le ricerche, le scoperte, le espressioni teatrali, grafo-pittoriche, musicali, in uno scambio reciproco. La corrispondenza con classi parallele e di realtà diverse permetteva confronti e conoscenze impreviste.

Sul rapporto con la società esterna faccio qualche esempio. Un ex alunno di Bruno, oggi 75enne, ricorda quando la sua classe entrò nella 'propria era spaziale', dopo aver saputo del volo dello sputnik. Dagli esperimenti con gli aquiloni e con gli aerei di balza ad elica ed elastici i ragazzi arrivarono a far volare il loro modellino di razzo a reazione. Degni 'competitors' di russi e americani.

E gli alunni vendemmiatori in campagna e vinificatori in classe erano spinti a saperne di più del lavoro dei loro familiari, del loro paese produttore di vino speciale.

Dopo il piacere (psicomotorio direi) dello schiacciamento con le mani dei chicchi d'uva, la scoperta dello zucchero che c'è e non si vede, l'incontro con la forza del mosto, i saccaromiceti e le grafie delle molecole, legando la propria esperienza diretta alle pubblicazioni della scienza ufficiale: il vino. E la danza del vino.

La scienza è sperimentale ed è opportuno mettere i ragazzi in condizione di aggiustare le proprie conoscenze, disponendoli ad accettare verità momentanee, perché non ci sono tappe definitive nella ricerca.

Oppure: le visite dei bambini della prima classe al fiume Elsa la cui forza aveva rotto la diga. E l'incontro



con renaioli e pescatori. A coronamento di tante osservazioni sul fiume, lo spunto per l'invenzione di piccole storie. Ad esempio: dalla vista di un pesce boccheggiante appeso all'amo, nell'indifferenza del pescatore, il controllo dell'emozione, poi, verbalizzata in un racconto, dove la paura e la salvezza dei personaggi-pesciolini erano rivendicate con empatia da intelligenza e furbizia liberatorie. Solo più tardi, in un altro racconto, parlarono di un pesciolino morto.

L'identificazione coi piccoli personaggi, il bisogno d'impresa, le regole familiari, la paura e la vittoria sul grande nemico-antagonista, apparentemente invincibile, nel primo racconto. Nel secondo, la fantasia ancora, il gioco, ma anche la morte (il pesce grosso mangia il piccolo). Senza troppo indugiarvi. Le parole, le parole scritte, favorirono una elaborazione, una accettazione della realtà?

Le esperienze erano suffragate dall'uso di macchina fotografica, cinepresa, proiettore, microscopio, registratore, limografo, pressa e altro. Materiali acquistati dal maestro con proprio impegno economico. Ma si vuol mettere la sostanza e la gratificazione che quella tecnologia all'avanguardia, utile se non indispensabile, poteva dare all'insegnamento, a costo di qualche sacrificio?

E anche la necessità di approntare in aula mini ambienti con animali e piante, per ulteriori e continue osservazioni, diventava imprescindibile, con la conseguente educazione alla responsabilità e alla cura.

Questa non è una scuola utopica. Se si è obbligati a vivere insieme, si devono trovare criteri da condividere. Significa sentirsi comunità, interna ed esterna, cooperante e in ricerca. Dove, partendo dagli interessi degli alunni, costruire un itinerario, una direzione di marcia che l'insegnante sa vedere, ma che costruisce coi ragazzi crescendo insieme a loro, aiutandoli ad esprimersi, a cogliere i problemi e a impostare bene i ragionamenti, incoraggiandoli e portandoli alle loro conclusioni.

In una classe così organizzata, secondo una vita cooperativa e ricca di interessi, si può pensare che abbiano posto i voti? voto-profitto (diceva Bruno) è obbligatorio in una prassi in cui è assente la motivazione reale, cioè la partecipazione profonda dei ragazzi alle decisioni, il sentirsi dentro. Ove c'è motivazione reale non c'è voto, e viceversa. Il voto è segno di una scuola non democratica".

Bruno fu tra i primi membri del Movimento di Cooperazione Educativa.

Negli ultimi anni diresse i vasti complessi servizi scolastici del Comune di Bologna. Si occupò in particolare della scuola per l'infanzia e dei nidi, con grande apertura collaborativa verso la Società di riferimento, l'Università, e dove pose le basi per l'esperienza della scuola a Tempo Pieno.

Abbiamo di Bruno una eredità morale, politica, pedagogica, e la speranza di un utilizzo adeguato della sua eredità.

IL SEMINARIO

L'attività prosegue idealmente i lavori iniziati con il seminario di studio *Le nuove linee guida per l'orientamento nel sistema di istruzione: verso un curriculum di orientamento formativo in verticale?* realizzato da Università degli Studi di Siena, Università degli Studi di Perugia e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo il 26 aprile presso il Dipartimento di Filologia e Letterature Antiche e Moderne dell'Università di Siena. Il seminario intende offrire una lettura delle *Linee guida per l'orientamento* che metta in luce le criticità della norma e le opportunità che essa offre alle scuole per lo sviluppo dell'empowerment delle persone e delle comunità.



STORIE IN COSTRUZIONE: LE COMUNITÀ SCOLASTICHE DI FRONTE ALLE LINEE GUIDA

**Federico Batini, Paola Brunello, Simone Giusti
Giulia Guglielmini, Maria Chiara Pettenati**

(In collaborazione con Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo)

Le storie siamo noi è un titolo suggestivo, aperto a molteplici interpretazioni. Può fare riferimento alla possibilità del soggetto di costituirsi come storia: siamo disposti lungo un tempo, siamo differenti, soprattutto per la diversità delle nostre esperienze e per i significati che a quelle esperienze attribuiamo. Oppure, al trovarsi, ritrovarsi dentro alle storie altrui, quelle dei libri, quelle proposte dalle molteplici agenzie narrative, quelle che incrociamo ogni giorno durante le conversazioni quotidiane. Inoltre, ci piace pensare che il titolo contenga un elemento sociale e socievole, relazionale, interpersonale: le relazioni tra persone, culture, all'interno delle comunità e tra comunità creano storie e contribuiscono alla costruzione di una storia (e dalle storie prodotte e scambiate sono create e costruite).

Federico Batini e Simone Giusti,
*Le storie siamo noi. Gestire le scelte
e costruire la propria vita con le narrazioni,*
Napoli, Liguori, 2009

Le *Linee guida per l'orientamento* emanate dal Ministero dell'istruzione (D.M. 328/2022) riprendono e ribadiscono alcuni aspetti fondamentali delle pratiche di orientamento, che si possono riassumere in cinque punti:

- le attività di orientamento non possono avere carattere episodico ma devono essere inserite in un sistema strutturato e coordinato di interventi (evidenziando la necessità di una progettazione in verticale);
- le persone hanno bisogno di orientamento per tutto l'arco della vita e nei diversi contesti di vita, a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria;
- è parte integrante e fondamentale dell'orientamento il ripensamento della didattica in ottica orientativa «organizzata a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze e con la valorizzazione della didattica laborato-

riale», assume dunque un ruolo centrale anche la didattica orientativa;

- la certificazione delle competenze va intesa come strumento per l'orientamento (e dovrebbe quindi essere gestita come un processo di individuazione, verifica e co-valutazione delle competenze e non come un adempimento amministrativo);
- l'unico orientamento possibile è quello formativo, teso cioè a supportare lo sviluppo, nelle persone, di competenze e strumenti per autoorientarsi, elaborare progetti su di sé e con gli altri, comprendere chi si è e chi si vuole essere e, progressivamente, elaborare progetti congruenti.

La definizione di orientamento adottata per la scuola italiana è la seguente: «l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative».

Con queste premesse la norma definisce quindi alcune azioni che interessano direttamente le istituzioni scolastiche: la realizzazione di moduli curricolari di orientamento formativo in tutto il percorso della scuola secondaria di primo e secondo grado (30 ore annue per classe) e la creazione di un E-Portfolio orientativo personale delle competenze per ogni studente. In questa prospettiva, ogni istituzione scolastica deve individuare i docenti di classe delle scuole secondarie di primo e secondo grado chiamati a svolgere la funzione "tutor" di gruppi di studenti. A sostegno dell'orientamento, inoltre, ogni istituzione scolastica, individua figure di docenti orientatori/orientatrici. Presso ciascun Ufficio scolastico regionale sono



costituiti “Nuclei di supporto” che dovranno coadiuvare il lavoro delle istituzioni scolastiche.

Le associazioni Pratika e L’Altra Città e la Fondazione per la Scuola, in dialogo con Indire, che sta curando la formazione degli insegnanti coinvolti, intendono favorire la riflessione su questi strumenti e sul loro impatto sulle Istituzioni Scolastiche e sull’intero sistema dell’istruzione, della formazione e dell’orientamento, con l’obiettivo esplicito di presidiare un’idea di orientamento come empowerment che riteniamo fondamentale per la realizzazione di una scuola pienamente democratica, e anche per favorire l’adozione di modelli formativi di orientamento, tra cui l’orientamento narrativo e la didattica orientativa con

approccio narrativo, che da quasi vent’anni rappresentano il filo rosso che tiene insieme la comunità professionale che abbiamo chiamato “Le storie siamo noi”.

Partecipano al seminario, insieme agli organizzatori Federico Batini e Simone Giusti, Giulia Guglielmini, presidente di Fondazione per la Scuola, Maria Chiara Pettenati, dirigente di ricerca di Indire e responsabile scientifica e coordinatrice del piano nazionale di formazione “OrientaMenti” per la formazione dei tutor dell’orientamento e docenti orientatori, Paola Brunello, psicologa esperta di orientamento formativo e dirigente dell’Istituto Comprensivo Leopoldo II di Lorena di Follonica.



ORIENTAMENTO FORMATIVO E LINEE GUIDA: UN'OCCASIONE DA NON PERDERE

Federico Batini

(Università degli Studi di Perugia)

Simone Giusti

(Università degli Studi di Siena)

Un problema di opportunità?

Il concetto di orientamento ha avuto vari significati che si sono modificati nel tempo, in un continuo processo di trasformazione di cui non è possibile rendere conto in poche pagine (Batini 2015, 9-25). Possiamo affermare, ad ogni modo, che dai primi del Novecento l'orientamento è stato, troppo spesso associato a momenti di scelta socialmente definiti, come il passaggio dalla scuola dell'obbligo al lavoro o a un indirizzo del ciclo scolastico successivo, dalla scuola all'università o, anche, l'ingresso in determinato corpo delle forze armate o in reparto della fabbrica, eccetera. Ancora oggi, come in passato, sono in uso modelli di orientamento che relegano il soggetto a un ruolo passivo, mettendo al centro gli interessi dell'istituzione o, semplicemente, rendendo i soggetti spettatori del proprio orientamento. Le pratiche che accompagnavano i momenti di passaggio e transizione (mai definiti come tali dal soggetto) erano allora di tipo direttivo (qualcuno ti dice cosa devi fare), valutativo (qualcuno valuta quali sono le tue capacità e di conseguenza le tue possibilità), adattivo (puoi scegliere tra le possibilità che le tue capacità attuali consentono, incrociato con ciò che è disponibile), supportivo (qualcuno ti viene in aiuto in momenti definiti), oppure un incrocio di queste. Tutti questi approcci hanno avuto, in comune, l'idea di un'istantaneità. L'orientamento, secondo questi paradigmi, non è percepito come un processo o un percorso ma sembra ridotto a qualcosa che accade in momenti precisi (o forse dovremmo dire

subito prima di determinati momenti), coincidenti con transizioni formative e professionali socialmente definite. È in questi determinati momenti, dunque, che chi eroga un servizio di orientamento si mette alla ricerca di informazioni sul soggetto – i risultati di determinati test, i voti delle pagelle scolastiche, ecc. – per dare indicazioni, informazioni e consigli volti a direzionare (e predire) le scelte. Le indicazioni che derivavano da questi approcci spesso avevano (e hanno ancora) un ruolo confermativo rispetto alla provenienza sociale dei soggetti in orientamento.

Negli ultimi quarant'anni, inoltre, specie in Italia, l'orientamento è rimasto spesso schiacciato su modalità di tipo informativo (capisco cosa potresti fare e ti do informazioni in tal senso), quando non è stato confuso con iniziative di marketing, specie nella presentazione delle possibilità formative successive (ti porto a vedere una scuola o un'università...).

Per quanto concerne l'orientamento all'interno del sistema di istruzione, risulta chiaro come la focalizzazione sulle informazioni esponga a tre pericoli di iniquità e persino di segregazione¹ nelle scelte formative successive:

- dare per scontato che l'accesso alle informazioni sia distribuito in modo equo, ignorando il ruolo delle "bolle informative" e degli strumenti e modalità di distribuzione dell'informazione medesima nonché il ruolo di rinforzo e di attribuzione di significato e importanza del contesto di provenienza;

¹ Il rischio di segregazione nelle scuole è, come è noto, variamente affrontato con tentativi con sistemi di sorteggio (elusi da partenariati tra scuole, in Belgio), con sistemi di allargamento e modifica dei confini nelle città (elusi attraverso un maggior ricorso alle scuole private da parte della classe media, in Francia), con sistemi di definizione delle percentuali massime di studenti per classe non nati in Italia (superate dalle realtà in alcuni territori). In alcuni paesi le selezioni precoci producono ulteriori fenomeni di segregazione, in Germania, ad esempio si è riscontrato come, nelle selezioni effettuate a dieci anni, a parità di punteggio i ragazzi con background migratorio avevano il 7% in più di probabilità di essere indirizzati nel percorso "più basso" (I dati sono relativi a un report Unesco sul rischio di segregazione: <https://world-education-blog.org/2018/11/22/immigrants-and-refugees-are-at-high-risk-of-segregation-into-different-schools-and-slower-school-tracks-in-european-countries/>, aggiornato nel 2022, su dati GEM Global Education Monitoring Report <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>).



- dare per scontata la piena comprensione delle informazioni e il loro portato in termini di significato;
- sottovalutare l'influenza esercitata dagli insegnanti, dai genitori, dalle precedenti performance e soprattutto valutazioni ricevute nel percorso pregresso.

La segregazione, che crea separazioni di fatto dove non sono presenti di diritto, finisce per rinforzare una dinamica del tipo noi/loro.

Il problema delle opportunità e della funzione dell'orientamento diventa cruciale.

Mentre si assiste a fenomeni, sempre più evidenti, di segregazione etnica (Bonizzoni, Romito, Cavallo, 20014) degli studenti provenienti da famiglie con background migratorio (gli spostamenti rispetto alle scuole di riferimento naturale rispetto alla residenza sono soprattutto dei nativi) o basata sul tipo di scelta nelle secondarie di secondo grado, ci sono paesi e singole scuole già in Italia che stanno separando, parzialmente o totalmente, tutti gli studenti con scarsi risultati per inserirli in percorsi meno impegnativi e con obiettivi "facilitati". Equivoco, in tal senso, è anche il ruolo giocato dalla formazione professionale: indubbiamente può favorire la partecipazione attiva di studenti in difficoltà per vari motivi, ma allo stesso tempo significa, di fatto, scoraggiarli rispetto a percorsi di istruzione di più lunga durata e maggiore qualificazione². Le opportunità successive, specie per gli studenti con un background di immigrazione sono, di fatto, minori e una precoce selezione "per capacità" o "per merito" (spesso confuse con il possesso pregresso di apparati strumentali che non ci si preoccupa di fornire) favoriscono le disuguaglianze e l'associazione tra background sociale e risultati degli studenti. Un livello alto di istruzione pare, invece, costituire un fattore protettivo, anche per chi ha una provenienza svantaggiata per differenti motivi (Margottini, Rossi, 2019).

I sistemi di istruzione, formazione e orientamento possono essere considerati efficaci quando riescono a produrre apprendimenti e minimizzano l'ineguaglianza di opportunità. Seppure sia estremamente complesso per i sistemi educativi eliminare completamente le disuguaglianze educative, poiché le disuguaglianze hanno a che fare con i contesti di provenienza, in cui le politiche educative non possono intervenire (o possono farlo in modo molto parziale), tuttavia sistemi educativi diversi differiscono nella capacità di aumentare o ridurre le disuguaglianze.

Un sistema in grado di avere un effetto di riduzione delle disuguaglianze può essere considerato, in un paese democratico, migliore di uno che lascia intatte le condizioni di partenza o, anzi, approfondisce le distanze. La ricerca ha mostrato come una reale uguaglianza di opportunità produca una maggiore equità dei risultati. L'orientamento sin dall'infanzia può facilitare la riduzione delle disuguaglianze o, al contrario, rinforzare lo status quo.

Verso un significato di orientamento condiviso: il paradigma formativo

Alla luce della letteratura scientifica e delle normative più recenti, possiamo oggi senza ombra di dubbio rappresentare l'orientamento come un processo e individuare la sua finalità nel fornire un supporto alla persona nello sviluppo di sé e della padronanza di competenze, abilità e capacità (nel senso che la letteratura recente ci ha insegnato) che la conducano all'autonomia, nella consapevolezza dell'interdipendenza con gli altri. Pensare all'orientamento semplicemente come un acceleratore o facilitatore di scelte comporta rischi troppo alti e fenomeni contro distributivi, come si è tentato di spiegare sopra.

Tutti i metodi che condividono la finalità di costruire e sviluppare apprendimenti, con il soggetto al centro, possono riconoscersi nel paradigma formativo, intorno al quale oggi assistiamo a un generale accordo a livello scientifico e normativo.

Si può parlare di orientamento formativo allorché gli obiettivi del percorso di orientamento non sono legati all'istantaneità, all'occasione, al momento. L'orientamento formativo si declina nel tempo, secondo un'ottica progressiva, e pur essendo adeguato a tutte le età trova la sua collocazione ideale nel sistema educativo e di istruzione, laddove assume come finalità complessiva l'incremento delle competenze di auto orientamento .

Un percorso di orientamento formativo è allora un percorso di progressiva conquista dell'autonomia e di responsabilizzazione attraverso la progettazione di percorsi e situazioni che permettano a tutte e tutti di sviluppare quelle abilità e quelle competenze e di acquisire quelle informazioni di base che sono necessarie a definire i propri obiettivi nella vita e a perseguirli in modo attivo, autonomo, efficace, in relazione con gli altri. Non tutti i metodi di orientamento formativo condividono ugualmente, però, la volontà di aumentare real-

2 In Olanda il numero di studenti di origine marocchina nella formazione professionale è cinque volte superiore a quello degli olandesi e questo vale ancora di più per coloro che sono maschi e hanno un passato migratorio.



mente il potere sulla realtà delle persone, il conferimento alle persone di maggior controllo su se stesse, su ciò che accade loro, sulla progettazione e costruzione del loro futuro.

Per portare avanti modelli di orientamento formativo che siano improntati all'equità delle opportunità occorre, giocoforza, mettere al centro i bisogni e gli apparati strumentali delle persone e costruire queste occasioni prevalentemente nella dimensione del gruppo eterogeneo di pari.

Quale risposta dall'orientamento narrativo?

Diventa fondamentale, in questo senso, la costruzione di un curriculum orientativo in verticale, ovvero la progettazione di obiettivi essenziali da perseguire e dimensioni su cui lavorare all'interno dell'obbligo scolastico e formativo in una logica di continuità tra classi e gradi che prenda avvio sin dalla scuola dell'infanzia. Occorrerà allora, sin da bambini, acquisire informazioni su sé stessi, sugli altri e sui contesti, conquistare quelle abilità che consentono di agire per esercitare un ruolo attivo rispetto alla trasformazione e allo sviluppo della propria identità e della propria azione nel mondo. Attraverso i percorsi di orientamento si dovrebbero acquisire progressivamente competenze, conoscenze e abilità tali da permettere ad ogni persona di progettare e progettarsi.

Molte ricerche hanno evidenziato come l'uso di pratiche che prevedano l'attivazione diretta (come ad es. l'uso della tecnologia sotto la supervisione di figure specializzate, attività progettuali di gruppo con risvolti e ricadute concrete, esperienze laboratoriali, realizzazione di collage, di scritture, il racconto di esperienze personali) e indirette (un lavoro formativo e informativo di rete che coinvolga insegnanti, genitori, dirigenti e università) permetta ai bambini e ragazzi di trarre vantaggi in termini di autoefficacia, autoconsapevolezza e soddisfazione già all'interno del percorso educativo-formativo. Gli interventi di orientamento non occasionali consentono, inoltre, di lavorare nella direzione del miglioramento dei tassi di frequenza scolastica dei bambini, consentono una percezione più positiva del futuro e un riconoscimento dell'importanza delle attività extrascolastiche per lo sviluppo del proprio percorso e della propria carriera (Oliveira, Araujo, 2022).

L'orientamento narrativo utilizza le storie (soprattutto romanzi ma anche racconti, film, immagini, canzoni) e sollecita racconti ed utilizzo di materiali biografici (direttamente, metaforicamente) delle persone con le quali lavora e propone una serie di attività dirette a sollecitare competenze di auto orientamento, a migliorare e rinforzare la per-

cezione di sé, con la finalità di individuare direzioni progressive o future e progettare ed agire coerentemente alle stesse, per imparare a leggere più efficacemente il proprio contesto formativo, esistenziale e professionale e modificarlo (o sostituirlo) rispondendo alle proprie volontà trasformative e ai propri bisogni.

Il potere orientativo contenuto nelle storie è dato da una loro caratteristica: una narrazione può essere letta come un processo cognitivo attraverso il quale strutturiamo, in unità di tempo temporalmente significative, unità di esperienza, attribuendo loro un ordine e delle relazioni. Nelle storie i tempi si contraggono ed è possibile fare una molteplicità di esperienze, comprese quelle complesse e "rischiose" in tempi contratti e al sicuro. Le storie ci consentono attraverso il processo di immedesimazione di "vivere" quelle storie, di simulare quelle esperienze, e proprio per questo costituiscono un allenamento all'esperienza, una palestra di vita.

L'orientamento narrativo prevede la scelta di storie adeguate al target di riferimento e ai diversi obiettivi orientativi e la progettazione di percorsi in cui gli apprendimenti strategici che la storia consente o "suggerisce" siano sollecitati attraverso attività collegate a momenti e snodi delle storie stesse. Fondamentale poi il processo di socializzazione e valorizzazione, nel gruppo, di ogni attività che moltiplica gli effetti dell'attività.

L'orientamento narrativo dopo oltre 25 anni di attività e di raccolta di evidenze e conferme circa la sua efficacia si candida a essere un punto di riferimento per i sistemi educativi e di istruzione in ragione del proprio impianto, che può naturalmente disporsi in verticale e quindi porre attenzione ai diversi compiti di sviluppo e ai diversi obiettivi che si definiscono rispetto a età e gradi, per la possibilità di attualizzazione e riprogettazione continua dei percorsi legati a storie (grazie alla grande fioritura della letteratura per l'infanzia e di quella per giovani adulti), per la centralità assegnata ai soggetti in orientamento, per l'attenzione alla dimensione dell'ascolto, del riconoscimento e della valorizzazione di ciascuno in una dimensione preferibilmente gruppale, per la riconoscibilità dei materiali proposti, nel contesto dell'istruzione e, al tempo stesso, eterogeneità delle modalità di utilizzo e infine per l'interesse fondativo dell'orientamento narrativo per la riduzione delle asimmetrie di potere e per la facilitazione dell'acquisizione del controllo reale da parte di ciascuna persona sulla propria vita.



Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.
- Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher.
- Batini, F., & Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bonizzoni P., Romito M., & Cavallo C. (2014). L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado. *Educazione interculturale*, 2.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Un modello di orientamento formativo per giovani immigrati nei CPIA. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 1(1), 579–587.
- Oliveira, Í. M., & Araújo, A. M. (2022). Career exploration as a foundation for career developmental learning and academic success in childhood. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 351-370.
- Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S., & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196–214. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.494>
- Ricchiardi, P., & Lattanzi, T. (2023). Percorsi di educazione alla scelta e consulenziale per la scuola secondaria di secondo grado. *Form@Re: Open Journal per La Formazione in Rete*, 23(2), 209–227. <https://doi.org/10.36253/form-14643>
- Romito, M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola Democratica*, 2, 441-460. <https://doi.org/10.12828/77425>
- Unesco, Immigrants and refugees are at high risk of segregation into different schools and slower school tracks in European countries, aggiornato 01 febbraio 2022: <https://world-education-blog.org/2018/11/22/immigrants-and-refugees-are-at-high-risk-of-segregation-into-different-schools-and-slower-school-tracks-in-european-countries/>
- Zapfe L., & Gross C. (2021). How do characteristics of educational systems shape educational inequalities? Results from a systematic review. *International Journal of Educational Research*, 109, 101837.

LE RICERCHE E LE ESPERIENZE

Pubblichiamo in questa sezione i risultati di alcune ricerche e il resoconto di esperienze didattiche che ci sono pervenute in risposta a un bando pubblico intitolato “Costruire storie insieme”, divulgato all’inizio del 2023. Le ricerche sono state selezionate e revisionate dal comitato scientifico.



PERCORSI DI EDUCAZIONE ALLA SCELTA: LA MUSICA E LA FOTOGRAFIA PER L'ORIENTAMENTO

Paola Ricchiardi

(Università degli Studi di Torino)

ABSTRACT

L'Università di Torino, nell'ambito delle azioni previste dal D.M. 934 del 3/8/2022, ha realizzato 213 percorsi di educazione alla scelta nelle scuole secondarie di secondo grado (per un totale di 4329 studenti). Le attività per le classi terminali integrano diversi metodi e strumenti (approccio narrativo, sessioni di testing, uso di strumenti in self-assessment, piattaforme...) e procedono dall'esplorazione di sé all'analisi delle professioni e dei percorsi di formazione post-secondari. I percorsi iniziali invece (per gli studenti di 16-17 anni) sono centrati sulla scoperta di sé e adottano prevalentemente il metodo narrativo, sfruttando il potere evocativo della musica ("Rap per l'orientamento") e della fotografia ("Photovoice per l'orientamento"). In questo contributo si intendono illustrare i due programmi innovativi, i riferimenti teorici degli stessi e i primi esiti di efficacia su un campione di 125 studenti. Le rilevazioni sono state condotte con uno strumento in self-assessment, somministrato prima e dopo l'intervento in classe, volto a rilevare alcune dimensioni dell'adattabilità, l'ottimismo, la riflessività, la consapevolezza rispetto a sé, ai propri interessi e valori, e la disponibilità a raccontare di sé.

The University of Turin, as part of the actions envisaged by the D.M. 934 of 08/03/2022, implemented 213 educational guidance courses in secondary schools (for a total of 4329 students). The activities for the terminal classes integrate different methods and tools (narrative approach, testing sessions, use of self-assessment tools, platforms...) and proceed from self-exploration to the analysis of professions and post-secondary training paths. The initial courses instead (for students aged 16-17) are centered on self-discovery and mainly adopt the narrative method, exploiting the evocative power of music («Rap for guidance») and photography («Photovoice for guidance»). This contribution intends to illustrate the two innovative programs, their theoretical references and the first results of effectiveness on a sample of 125 students. A self-assessment tool was administered, before and after the interventions in the classroom, to detect some dimensions of adaptability, optimism, reflexivity, self-awareness, one's interests and values, and willingness to tell about yourself.



1. Percorsi di orientamento formativo: quali esiti?

I percorsi di orientamento formativo, da decenni studiati in letteratura, hanno avuto di recente particolare impulso in Italia, grazie al D.M. 934 del 3/8/2022, che ha attribuito alle Università il compito di realizzare interventi di orientamento nelle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado, al fine di favorire la transizione tra scuola e Università. Ulteriore rinforzo è provenuto dal D.M. 328 del 22/12/2022 concernente le Linee Guida per l'orientamento¹, che ha sancito l'integrazione sistematica di attività di orientamento in classe (30 ore in orario scolastico dalla terza alla quinta e 30 ore nel biennio, anche in orario extrascolastico). Si tratta di opportunità importanti per mettere a sistema gli interventi sperimentati negli anni risultati efficaci. I programmi di educazione alla scelta abitualmente prevedono percorsi che procedono dall'esplorazione di sé all'analisi delle opportunità offerte dal mondo esterno o la focalizzazione su uno dei due aspetti, con diversi approcci, metodi e strumenti. Particolare diffusione negli ultimi decenni hanno avuto, anche nel nostro Paese, gli interventi condotti con approccio narrativo (Batini, Del Sarto, 2005), realizzati anche in integrazione ad altre metodologie (Santisi et al., 2021).

Gli studi hanno rilevato effetti significativi di tali programmi su vari costrutti (Maree, 2020). Quello su cui si è focalizzata maggiormente la letteratura negli ultimi decenni (con un crescente numero di contributi) è l'adattabilità (Rudolph et al. 2017), definita come un insieme di risorse psicologiche che consentono alle persone di gestire con successo compiti connessi con la propria professione e soprattutto le transizioni. Si tratta di un costrutto che comprende, secondo gli studi di Savickas et al. (2018) le seguenti quattro dimensioni: disponibilità all'esplorazione di nuove possibilità e all'apprendimento (*curiosity*); fiducia in sé (*confidence*); capacità di interessarsi del proprio futuro (*concern*) e quella di esercitare il controllo possibile su di esso con azioni pianificate (*control*). Un buon livello di adattabilità consente alle persone di flessibilizzarsi, a fronte delle sollecitazioni esterne, elaborando un progetto di vita (lavorativo e personale) che si modifica nel tempo, senza perdere il focus, ovvero il perno dell'intero progetto: il sé (Di Fabio, Venceslai, 2020). Adattarsi non significa infatti snaturarsi, cambiare forma a seconda delle opportunità e del mercato del lavoro, ma saper valorizzare le proprie risorse, mantenendo salde alcune istanze irrinunciabili, i propri valori, in un progetto in trasformazione, in cui la persona diventa il filo rosso

che lega le diverse esperienze. L'adattabilità, studiata soprattutto in ambito professionale con adulti (Akün, Işık, Savickas, 2023), è considerata però una dimensione da sviluppare fin dall'adolescenza, trattandosi di un processo che si avvia con le prefigurazioni professionali ben prima di accedere al mondo del lavoro (Nota, Ginevra, Soresi, 2012; Marcionetti, Rossier, 2021). Un buon livello di adattabilità nei ragazzi risulta inoltre connesso con maggior soddisfazione rispetto alla propria vita (Hirschi, 2009) e al successo scolastico. Una ricerca longitudinale condotta in Romania con 1151 adolescenti ha rivelato infatti una relazione positiva tra una dimensione dell'adattabilità, ovvero l'interesse professionale (capacità di "pre-occuparsi" del proprio futuro), e il rendimento scolastico (Negru-Subtirica, Pop, 2016). Gli studenti investiti in attività di progettazione verso la carriera tendono ad avere un miglior rendimento scolastico, probabilmente perché lo studio diventa più significativo nella prospettiva di un progetto di vita e l'orientamento al futuro consente di rinunciare alle ricompense immediate, in vista di obiettivi considerati di alto valore per l'individuo (Jia, Hou, Shen, 2022). A fronte dell'importanza dell'adattabilità negli adolescenti, sono stati elaborati e sperimentati diversi programmi. I più studiati sono quelli di tipo narrativo che utilizzano il sussidio di Savickas e Hartung (2012): "My Career Story workbook". Tale strumento prevede un percorso articolato in tre fasi. Nella prima ("Telling my story") i ragazzi vengono invitati a raccontare piccole storie rispetto ai modelli professionali (che fanno emergere i canoni su cui hanno costruito le loro rappresentazioni) e ai programmi tv preferiti (che esplicitano i contesti in cui sono immersi). Viene loro chiesto inoltre di narrare una storia in cui si identificano e di trovare il "motto" che per loro rappresenta un consiglio utile per affrontare i problemi quotidiani. Nella seconda parte del programma ("Hearing my story") si arriva a definire meglio i protagonisti delle storie professionali in cui i ragazzi si proiettano, i contesti lavorativi che percepiscono come più adatti ad esprimere quello che sono e che cosa occorrerà fare per raggiungere tali traguardi. Nella terza fase ("Enacting my story") i ragazzi raccontano la loro storia davanti ad un pubblico, al fine di rinforzare i propositi e di aumentare l'impegno per il raggiungimento degli obiettivi fissati. Un riadattamento di tale programma è stato sperimentato con successo anche in Italia (Santilli, Nota, 2016). L'intervento ha fatto rilevare un incremento dei punteggi post-intervento nel gruppo sperimentale nelle seguenti dimensioni dell'adattabilità: interesse per la propria

1 <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>



professione, controllo e orientamento al futuro. Tali esiti non si sono ottenuti invece nel gruppo di controllo, che ha avuto un intervento tradizionale.

In ambedue i gruppi sono stati rilevati inoltre speranza, ottimismo e resilienza, ma non si sono evidenziati cambiamenti significativi in nessuno dei due. Uno studio americano recente ha valutato l'efficacia dell'intervento con studenti afro-americani e ragazzi di origini latino-ispatiche (Cadaret, Hartung, 2020). Il programma di tre settimane ha mostrato un incremento in due dimensioni dell'adattabilità di carriera: controllo e fiducia. Diversi studi confermano dunque l'efficacia dei percorsi narrativi per lo sviluppo di alcune dimensioni dell'adattabilità, evidenziando però che probabilmente per poter avere esiti significativi su tutte le dimensioni sarebbero necessari interventi sistematici più di lunga durata che mettano insieme più approcci.

2. Percorsi di educazione alla scelta per le scuole secondarie: una proposta

L'Università di Torino, nell'ambito del D.M. 934, a partire dagli esiti della letteratura, sopra sintetizzata, ha pianificato, attuato e valutato l'efficacia di percorsi differenziati dalla classe terza alla quinta, che prevedono uno sviluppo progressivo dall'esplorazione di sé fino alle prefigurazioni professionali e alla ricerca attiva delle informazioni necessarie per il proprio percorso di studio e lavoro. L'intervento, oggetto di questo contributo, è quello proposto prevalentemente alle classi terze, che ha condotto i ragazzi a raccontare di sé e delle proprie rappresentazioni del futuro e della professione, servendosi dei linguaggi da loro più utilizzati, ovvero la musica e la fotografia.

3. Il Percorso Photovoice per l'orientamento

Il metodo Photovoice è nato negli anni Novanta come strategia di ricerca in campo sociale per far arrivare ai decisori politici la voce delle persone, soprattutto quelle escluse dai processi decisionali.

La fotografia permetteva infatti alle persone di documentare e descrivere i punti di forza e le criticità della loro condizione, per promuovere poi riflessione e dialogo sugli stessi e raggiungere il cambiamento sociale. In questo senso la tecnica è transitata all'ambito educativo, ovvero come mezzo di empowerment dei soggetti (Wang et al.

1998). "Il photovoice offre uno spazio di narrazione condivisa... combinando la produzione soggettiva di immagini con attività di discussione di gruppo" (Santiello, Surian, Gaboardi, 2022, p. 13).

In ambito orientativo, gli scatti fotografici realizzati dagli studenti, con uno specifico tema, diventano uno strumento molto evocativo per poter parlare di sé, proprio perché restituiscono la specifica visione di chi li ha fatti. La discussione collettiva guidata sulle fotografie consente inoltre di mediare significati ed è occasione di riflessione e trasformazione. Le fotografie del proprio contesto di vita permettono invece di cogliere elementi ambientali, che costituiscono parte integrante del proprio progetto di vita, di cui i ragazzi sono più o meno consapevoli. Secondo la tecnica del Photovoice ogni scatto viene preparato, poi realizzato individualmente o in gruppo, e infine presentato e discusso (in coppia, in piccolo o in grande gruppo).

I percorsi "Photovoice per l'orientamento"² si avviano con un'attività di conoscenza, per preparare il primo scatto ("Come mi vedo io?"). Il secondo incontro vede l'analisi in coppia della fotografia effettuata e la narrazione in grande gruppo, in cui ogni componente della coppia narra quello che ha compreso della storia del compagno (al fine di consentire a ciascuno di "sentire" la propria storia e di esplicitare in che cosa ci si è sentiti rappresentati o meno). Si procede così alla preparazione del secondo scatto ("Come mi vedono gli altri?"), anche con l'uso di schede apposite. Quest'ultimo offre l'opportunità di discutere sull'influenza dell'opinione degli altri sulle nostre scelte. Il terzo scatto proietta i ragazzi nel futuro ("Come mi vedo in futuro?"). Gli scatti simbolici relativi alle proprie rappresentazioni del futuro stimolano l'esplicitazione preliminare delle proprie rappresentazioni e poi la discussione sulle stesse a partire dall'illustrazione agli altri. Le fotografie realizzate vanno a formare un "album del futuro" che, nel suo complesso, rappresenta la percezione del futuro di quella piccola comunità che è la classe. L'ultimo scatto risponde alla domanda: "Come vedo il mondo del lavoro e/o quale professionista vorrei essere?". La preparazione prevede una sessione di self-assessment relativa ai valori e agli interessi professionali, un approfondimento delle professioni nell'Atlante delle professioni e una riflessione sui "valori professionali" che porta la classe a discutere su quali sono le istanze irrinunciabili per ciascuno. Il percorso si conclude con la stesura di un "progetto di orientamento" che mette in luce gli aspetti da approfondire per

2 I percorsi sono stati realizzati dalla cooperativa D.O.C. di Torino (<https://cooperativadoc.it/>) in stretta collaborazione con l'Università.



poter costruire la propria vita professionale e con l'individuazione del proprio "motto" personale.

4. Il Percorso Rap

La cultura Hip-Hop (di cui il Rap è una componente fondamentale, insieme alla break dance, al writing e all'utilizzo di strumenti digitali per la musica) è entrata da tempo nella scuola con progetti mirati, specie negli Stati Uniti. Si tratta infatti di una "modalità di comunicazione artistica, musicale, fisica e visiva" che consente di raccontare esperienze, condividere emozioni e trasmettere messaggi (Forgione, 2021, p. 111). In Italia, si sono diffusi più di recente tali progetti, ma con esiti significativi. Di particolare interesse risultano gli interventi educativi che hanno usato come veicolo il Rap (Fant, 2015; Issaa, 2021), su cui sono stati condotti anche studi pedagogici (Colazzo, 2018). L'uso educativo del Rap, dunque, ben lontano dalla concezione dello stesso come veicolo di disvalori, intende stimolare, oltre alla capacità di espressione e produzione scritta, anche la competenza sociale e civica e la consapevolezza ed espressione culturale. In quest'ottica è stato pianificato e sperimentato un laboratorio RAP per studenti delle secondarie, centrato sulle tematiche orientative, condotto dall'artista Marco Zuliani ("Zuli"), ideatore del metodo e fondatore di Large Motive APS³. Il laboratorio è stato pensato come possibilità espressiva dei ragazzi e opportunità per permettere loro di nominare anche le emozioni che spesso faticano ad essere espresse. Il percorso valorizza il linguaggio musicale per favorire l'analisi del sé e delle proprie rappresentazioni del futuro.

Il metodo Laboratorio RAP[®] per l'orientamento prevede un primo momento di riflessione su di sé attraverso la musica (fase 1: "La Musica sei tu"). Ogni ragazzo è poi invitato a raccontarsi a partire da un brano scelto (fase 2: "Racconta chi sei"). Successivamente la conoscenza di sé viene approfondita attraverso attività di sensibilizzazione all'ascolto con i sensi (fase 3: "Sentire e ascoltare"), con l'associazione tra pensieri ed emozioni e tra testa e cuore. Segue la scelta del brano musicale da utilizzare, tra quelli appositamente composti per la classe. Si procede con un brainstorming ascoltando la base selezionata (fase 4: "Abbiamo qualcosa da dire"). La richiesta si focalizza sui temi del laboratorio: "Come mi vedo? Come mi vedono

gli altri? Che cosa gli altri si aspettano da me? Come vedo il futuro? Come mi rappresento io nel futuro?). Segue la scrittura creativa individuale, secondo le regole della scrittura rap, ovvero utilizzando rime e metafore (fase 5: "Il gioco delle rime"). A quel punto i pensieri prendono forma (fase 6: "Il potere delle parole") con la costruzione collettiva del brano, a partire dagli scritti individuali. Segue la realizzazione del brano e poi la registrazione dello stesso a più voci (fase 7: "Lascia un segno"). Il percorso termina con un bilancio personale e la stesura di un progetto orientativo.

5. Il campione

Hanno aderito ai percorsi orientativi di Rap e Photovoice sette gruppi di studenti (sei di classe terza e uno di classe quarta) di scuole secondarie di secondo grado, per un totale di 125 studenti (76% appartenenti a istituti tecnici e 24% a istituti professionali), con un'equa suddivisione di genere (50% femmine; 49% maschi; 1% non specificato). Tre gruppi hanno svolto il percorso Photovoice (n=69) e quattro il percorso Rap (n=56).

6. Gli strumenti e i costrutti indagati

Al fine di rilevare l'impatto degli interventi è stata costruita una scala in self-assessment (con valutazioni da 1 a 5), a partire da item selezionati da strumenti validati, utilizzati in studi precedenti. Si espliciteranno di seguito le dimensioni rilevate e per ciascuna il riferimento agli strumenti originali. Sono stati rilevati:

- 1) la "percezione della complessità della scelta" e "complessità del trovare un lavoro" (Germeijs, Boeck, 2002); "l'attivazione e l'interesse per il futuro" (Stumpf, Colarelli, Hartman, 1983); "la fiducia in sé e le aspettative di successo" (Scolz, Dona, Schwarzer, 2002; Nurmi, Aunola, Salmela-Aro, Lindros, 2003) (dimensioni dell'adattabilità);
- 2) l'"ottimismo" (Scheier, Carver, Bridges, 1994);
- 3) la "riflessività" (Grant, Franklin, Langford, 2002);
- 4) la "consapevolezza" rispetto a sé, ai propri interessi e valori e alla scelta⁴;
- 5) la "disponibilità al racconto di sé".

3 Laboratorio RAP[®]RapTerapia è un marchio registrato da Marco Zuliani e Terra Mia Onlus, validato dal Dipartimento di salute dell'ASL2 di Savona (<https://www.facebook.com/largemotive/>). L'efficacia degli interventi con finalità educative sono oggetto di monitoraggio da parte dell'Università di Torino.

4 Scala costruita nel progetto Dedalus http://www.vita.it/static/upload/ded/dedalus_tecnico.pdf



Si tratta di uno strumento articolato, che si propone di rilevare più dimensioni, pur nella consapevolezza che al primo livello del percorso, come quello descritto in questo contributo, si possono rilevare solo alcune trasformazioni, come attestato anche dalla letteratura (Cadaret, Hartung, 2020).

7. Gli esiti

- a) Per quanto riguarda il progetto “Photovoice per l’orientamento”, gli esiti hanno rivelato un lieve incremento in tutte le dimensioni (fig. 1).

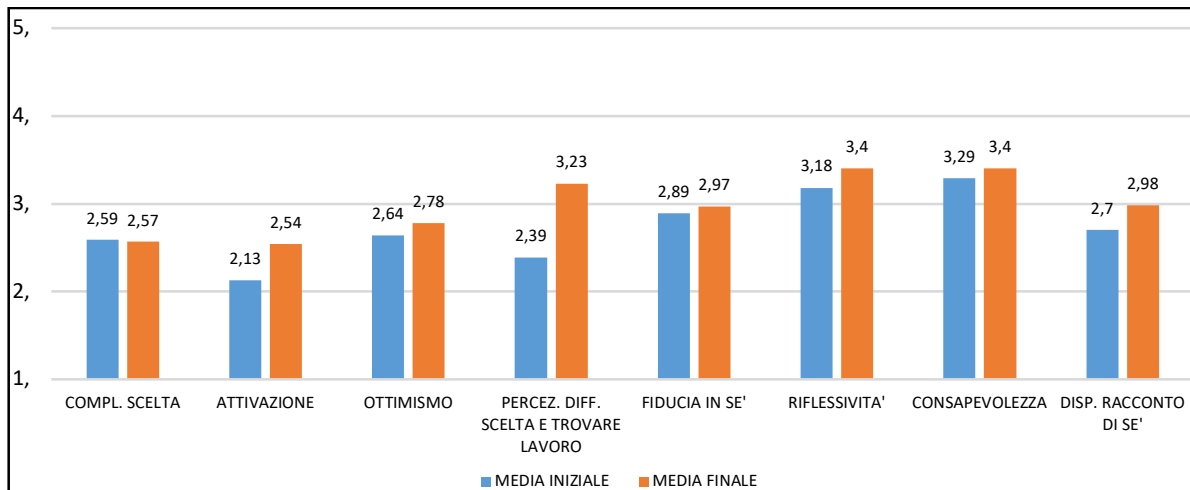


Fig. 1 – Esiti Photovoice

Il progetto è risultato però soprattutto lo stimolo per percepire l’urgenza di “pre-occuparsi” del proprio futuro: cresce infatti in modo significativo la “percezione rispetto alla complessità del mondo del lavoro” (t di Student=8,24, con $p<0,001$) (fig. 2). Parallelamente incrementa anche l’istanza di attivarsi. Cresce infatti in maniera significativa (test $t=2,408$, con $p=0,011$) l’esigenza specifica di “cercare l’aiuto di esperti”, sotto-ambito dell’attivazione. All’interno della scala della consapevolezza, emerge uno sviluppo significativo rispetto alla “consapevolezza dei propri desideri” (test $t=0,003$, con $p=0,004$) (fig. 2), come attestato anche da alcune frasi dei ragazzi (“Ho scoperto cosa mi piace fare e che devo imparare a credere più in me stesso”, “Sono più responsabile e posso fare tante cose”).

I ragazzi affermano inoltre di aver allargato i loro orizzonti (“Ho scoperto che ho più possibilità, non c’è una sola strada”) e di aver scoperto delle cose nuove di sé (“Ho scoperto che ho tanto da dire”, “Ho scoperto che so esprimere le mie emozioni cosa che prima non sapevo di essere capace a fare”, “Ho scoperto come la mia vita, il mio modo di pensare e il mio modo di vedere il futuro e gli obiettivi siano cambiati in questi due anni in questa scuola e come sono positiva sulla vita rispetto a due anni fa”). Tali consapevolezze sono state stimolate ampiamente dalla narrazione relativa agli scatti effettuati, come mostra la fig. 3.

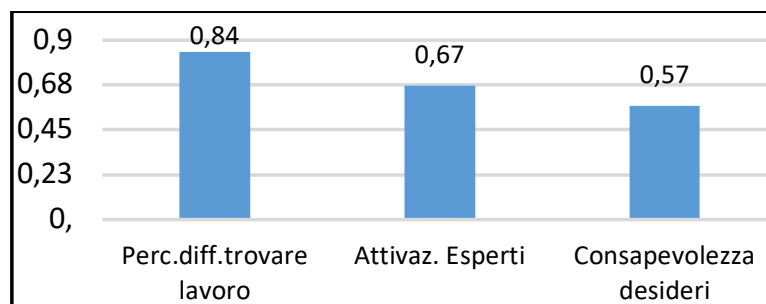


Fig. 2 – Progressi significativi Photovoice

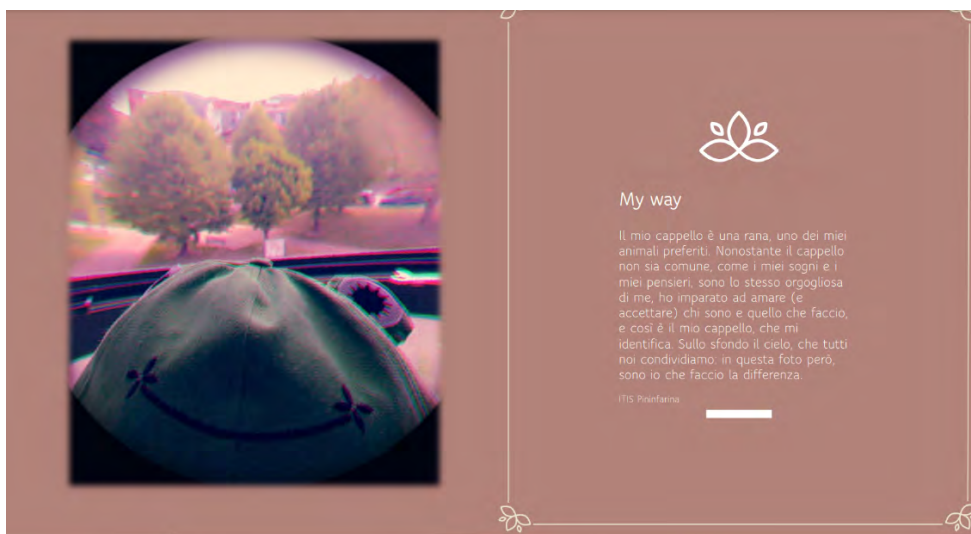


Fig. 3 – Come mi vedo?

b) Anche per i progetti “Rap per l’orientamento” si rileva uno sviluppo significativo della consapevolezza rispetto alla “complessità della decisione” (t di Student=2,797, con p=0,008) e alla difficoltà connessa all’“inserimento nel mondo lavorativo” (t di Student=3,703, con p=0,001) (fig. 4). Incrementa però contemporaneamente

anche una rassicurante percezione di poter ottenere supporto dal gruppo dei pari (t di Student=2,379, con p=0,017) (fig. 4), segno di un contributo del progetto allo sviluppo delle relazioni in classe e alla percezione di poter condividere pensieri ed emozioni rispetto al proprio futuro.

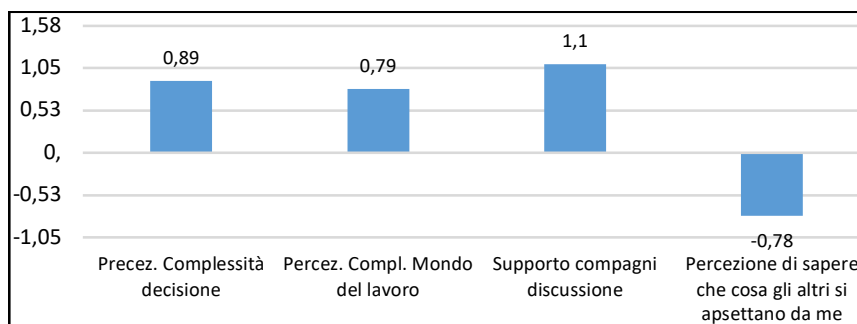


Fig. 4 – Progressi significativi Rap

Una parte importante del progetto è stata dedicata all’analisi delle aspettative che i ragazzi percepiscono su di sé da parte degli adulti significativi. In seguito a questa riflessione gli studenti arrivano a comprendere l’importanza dello “sguardo degli altri” e sviluppano la consapevolezza di dover approfondire le attese degli altri significativi (test

t=2,474, con p=0,014). Riportiamo alcune strofe del brano rap composto, da cui si evincono le riflessioni relative ai modelli familiari e all’incidenza della considerazione degli adulti. L’accostamento di strofe di autori differenti fa rilevare inoltre la distanza tra le esperienze personali (“Correnti” 3 R – Istituto Boselli)⁵.

5 <https://youtube.com/playlist?list=PLh0rLRpyOULdQcK3d2WQhDgHUATjrA18P>



...Le scale erano fredde ora sogniamo il potere,
io darei la vita solo per farti fiera,
quante sere stavo a zero solo alcol e sirene,
non sarò come papà sento il peso sulla schiena
Non avrete mai il mio cuore d'oro,
decido solo io di cosa mi innamoro,
il futuro senza voi non esiste,
la mia voglia di arrivare resiste
Ho combattuto per avere il mio tutto,
ho fatto del mio meglio e tu l'hai distrutto,
se non sono all'altezza la tua è incoerenza,
negli occhi tuoi quanta indifferenza
Seguirò le orme di mio papà,
perché apprezzo tutto quello che fa

...

I ragazzi hanno anche scritto messaggi di speranza e di incoraggiamento verso queste nuove sfide che si aprono ("Naviganti, 3 O, Boselli):

Anche se ho paura voglio andare avanti,
cercare la stella giusta come i naviganti

Le analisi qualitative dei brani mettono in luce il contributo fornito dal progetto alla riflessione su di sé, testimoniata anche da alcuni commenti dei ragazzi: "Ho capito di avere la capacità di guardarmi dentro", "Ho scoperto che posso farcela anche se sono molto insicura e ansiosa", "Ho capito di avere delle potenzialità che non pensavo di avere perché non le avevo mai messe in atto".

Conclusioni

Le sperimentazioni pilota descritte evidenziano le potenzialità, in avvio al processo orientativo, dei due progetti di educazione alla scelta che utilizzano il linguaggio della musica e della fotografia.

Gli esiti possono essere massimizzati però in un curriculum orientativo sistematico e progressivo che accompagni i ragazzi per tutta la scuola secondaria.

Riferimenti bibliografici

- Akün, Ç., Işık, E., & Savickas, M. (2023). Examining Differentiation of Self Within Career Construction Model of Adaptation. *Journal of Career Development*, 50(1), 135-149.
- Batini, F., & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Cadaret, M., & Hartung, P. (2020). Efficacy of a group career construction intervention with urban youth of colour. *British Journal of Guidance and Counselling*, 49, 1-13. 10.1080/03069885.2020.1782347.
- Colazzo, S. (2018). Su un'esperienza di Service Learning. *Terreno d'incontro: il Rap. Sapere Pedagogico e Pratiche educative*, 2, 79-90.
- Di Fabio, A., & Venceslai, F. (2020). Strumenti innovativi per l'orientamento e il career counseling nell'ambito del modello Positive Self and Relational Management. *Counseling*, 13(1), 21-36.
- Fant, D. (2015). *Pedagogia Hip-Hop. Gioco, esperienza, resistenza*. Roma: Carocci.
- Forgione, D. (2021). I Know You got soul. Street education projects of Hip-Hop Pedagogy. *Form@re*, 21(2), 106-123.
- Germeijs, V., & De Boeck, P. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(2), 113-122.
- Grant, A.M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821-836.
- Hirschi, A. (2009). Career Adaptability development in adolescence: multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.
- Issaa, A. (2021). *Educazione Rap*. Torino: Add.
- Jia, Y., Hou, Z.-J., & Shen, J. (2022). Adolescents' Future Time Perspective and Career Construction: Career Adaptability as Mediator and Hope as Moderator. *Journal of Career Development*, 49(1), 202-217.
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2021). A Longitudinal Study of Relations Among Adolescents' Self-Esteem, General Self-Efficacy, Career Adaptability, and Life Satisfaction. *Journal of Career Development*, 48(4), 457-490.
- Maree, J.G. (2020). Career construction counselling aimed at enhancing the narratability and career resilience of a young girl with a poor sense of self-worth. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2646-2662.
- Negru-Subtirica, O., & Pop, E.I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163-170.
- Nota, L., Ginevra, M.C., & Soresi, S. (2012). The Career and Work Adaptability Questionnaire (CWAQ): A first contribution to its validation. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1557-1569.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindros, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90.
- Rudolph, C.W., Lavigne, K.N., Katz, I.M., & Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 151-173.
- Santiello, M., Surian, A., & Gaboardi, M. (2022). *Guida pratica al photovoice. Promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*. Trento: Erickson.
- Santilli, S., Nota, L., & Hartung, P.J. (2019). Efficacy of a group career construction intervention with early adolescent youth. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 49-58.
- Santisi, G., Magnano, P., Zammitti, A., & Zarbo, R. (2021). Training per il potenziamento di career adaptability, ottimismo e speranza come risorse per promuovere lo sviluppo professionale. *Counseling*, 14(1).
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012). *My career story*:



- An autobiographical workbook for life-career success* (www.vocopher.com – ultima visita 10 agosto).
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L., & Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior, 106*, 138-152.
- Scheier, M.F., Carver, C.S., & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1063-1078.
- Scholz, B.G., Dona, S.S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometrics findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(3), 242-251
- Stumpf, S.A., Colarelli, S.M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior, 22*, 191-226
- Wang, C.C., Yi, W.K., Tao, Z.W., & Carovano, K. (1998). Photovoice as a participatory health promotion strategy. *Health Promot Int, 13* (1), 75-86.



IL RACCONTO DI SE E LA PEDAGOGIA DELLA NARRAZIONE COME STRUMENTO DI RIFLESSIONE E ORIENTAMENTO NEI PERCORSI DI FORMAZIONE DEI DOCENTI SPECIALIZZATI

Giusi Castellana
(Università Roma Tre)

ABSTRACT

Il contributo descrive un'esperienza di formazione e ricerca condotta con docenti frequentanti un corso di specializzazione per le attività di sostegno. Gli esiti che verranno illustrati riguardano un corpus di narrazioni raccolto durante più cicli (2020-2024). Il percorso di formazione (20 h) inizia con il coinvolgimento degli insegnanti in una riflessione sulle proprie esperienze di vita prendendo spunto dalla fiaba Peter Pan/Ciuffo di A. Canevaro (1999), un racconto che mette in luce il ruolo determinante che le aspettative degli adulti giocano nella costruzione dell'identità del bambino, sollecitando spesso azioni di rinuncia al fine di corrispondere al modello richiesto. Dopo l'ascolto della fiaba i docenti sono invitati – in forma anonima e attraverso un modulo google – a raccontare un episodio della propria vita segnato da una rinuncia. Alla raccolta dei contributi segue una ripartizione degli stessi nei gruppi di lavoro e la consegna di caratterizzare le "parti escluse" secondo lo schema delle funzioni di Propp, con l'obiettivo di costruire una narrazione collettiva: la redazione di una fiaba di gruppo basata sulla caratterizzazione di personaggi che presentano difficoltà o disagio con il disegno di valorizzarne la singolarità all'interno della trama narrativa. Scopo principale dell'attività è coinvolgere i futuri educatori nel riconoscimento dei propri bisogni per arrivare al riconoscimento/accoglienza di quelli altrui, nonché sperimentare l'utilizzo dello strumento narrativo per trasformare situazioni di disagio in situazioni aperte alla valorizzazione delle differenze.

Parole chiave: Formazione insegnanti, pedagogia della narrazione, inclusione, costruzione del sé, sperimentazione didattica della narrazione

The paper describes a training and research experience conducted with the teachers attending a SEN course. The outcomes illustrated concern a corpus of narratives collected over several cycles (2020-2024). The 20-hour course starts by engaging teachers in a reflection on their own life experiences by taking a cue from A. Canevaro's (1999) fairy tale Peter Pan/Ciuffo, a tale that highlights the role that adult expectations play in the construction of a child's identity, often prompting some renunciation actions in order to match the required model. After listening to the fairy tale, teachers, anonymously, are invited to tell an episode from their own lives marked by a similar renunciation. The collection of contributions is followed by the working groups' characterization of the «excluded parts» according to Propp's scheme of functions, to construct a collective narrative: a group fairy tale based on the characterization of characters who present difficulties or discomfort, with the design of enhancing their singularity within the narrative plot. The main purpose of the activity is to involve future educators in the recognition of their own needs to arrive at the recognition/acceptance of those of others, as well as to experiment, by the use of the narrative tool, how to transform situations of discomfort into situations open to the valorization of differences.

Keywords: Teacher training, narrative pedagogy, inclusion, self-construction, didactic experimentation of narration



Il contributo descrive un'esperienza di formazione e ricerca condotta con docenti della Scuola Secondaria di primo grado, frequentanti il Laboratorio di Didattica speciale - Codici Comunicativi dell'Educazione Linguistica di un corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico.

Il percorso individua la narrazione, e in particolare modo la fiaba, come mediatore utile per promuovere lo sviluppo dell'interazione comunicativa tra pari, la socialità, il riconoscimento delle differenze come risorsa, il miglioramento delle culture e delle pratiche inclusive (Castellana, 2021; Bocci, Castellana De Angelis, 2023). Nello specifico si parte dall'assunto che l'approccio narrativo sia in grado di contribuire al miglioramento della percezione del clima di classe, al rinforzo della consapevolezza di sé e della propria autoefficacia, all'aumento della capacità di saper affrontare le difficoltà e di autoregolare le proprie emozioni, e infine alla costruzione di un ambiente di collaborazione e di valorizzazione reciproca.

Gli esiti e le attività che verranno illustrati riguardano un corpus di narrazioni raccolto durante più cicli del TFA per il sostegno (2020-2024). In questa sede, verranno descritti il percorso di formazione-ricerca offerto ai/alle corsisti/e coinvolti/e, la pratica delle attività in oggetto, la progettazione del percorso didattico, esempi di prodotti realizzati.

Il percorso di formazione (20 h) ha inizio con il coinvolgimento degli insegnanti in una riflessione sulle proprie esperienze di vita che prende spunto dall'ascolto di uno dei racconti di Andrea Canevaro (1999) - Peter Pan/Ciuffo- tratto dalla nota raccolta *I Bambini che si perdono nel bosco*.

Canevaro nel volume propone una selezione di fiabe tratte dalla tradizione e dalla memoria collettiva (Peter Pan, Pollicino, il Brutto Anatroccolo, Biancaneve, Pinocchio, ecc.), riviste in una dimensione pedagogica che conduce l'autore a una nuova riscrittura della fiaba. Il fulcro attorno al quale si sviluppano tutte le storie è il bosco-scuola. Il bosco come metafora, il bosco come fattore contestuale e luogo simbolico per la costruzione dell'identità. Un bosco che può configurarsi come occasione significativa per l'apprendimento, ma anche come trama inestricabile in cui l'identità può smarrirsi, essere negata o soffocata, restare sempre estranea o essere respinta.

La storia di Peter Pan/Ciuffo è in tal senso esemplificativa. Con la fiaba di Peter Pan/Ciuffo, Canevaro mette in luce il ruolo determinante che le aspettative degli adulti (genitori ed educatori) giocano nella costruzione dell'identità del bambino/a, sollecitando spesso azioni di rinuncia di intenti, desideri, modi di essere, al fine di corrispondere al modello richiesto.

La scuola con i suoi percorsi e le sue progetta-

zioni può configurarsi come una metafora diversa del vivere questa "realtà del bosco"; la scuola può proporsi come un ambiente orientato e sicuro, un luogo pensato per la sperimentazione e per l'apprendimento per scoperta, un luogo in cui le diverse identità possano essere accolte, convivere e possano essere valorizzate.

Centrale nella costruzione di questo contesto di apprendimento è il ruolo che riveste l'insegnante.

L'utilizzo della narrazione come mediazione pedagogica trasporta la reciprocità del rapporto educativo in una dinamica di accoglienza e in un clima in grado di favorire la strutturazione di contesti collaborativi, finalizzati a poter intervenire con incisività sulle differenti situazioni (Marzano, Formisano, 2016). Come sottolineato da Castiglioni (2011), l'insegnante che sceglie di essere narrativo è, colui/colei che assume con consapevolezza la centralità di conferire uno sguardo narrativo ai saperi e alla relazione di insegnamento-apprendimento (Formenti Gamelli, 1998; Munari, 1993; Nanni, 1996; Sclavi, 2003; Galanti, 2020). È un docente attento al voler costruire un'esperienza apprenditiva secondo un approccio aperto a una pluralità di prospettive, in uno spazio legato al mondo interiore di chi apprende e che sia soprattutto finalizzato a sviluppare competenze di auto-orientamento, ossia a stimolare una lettura appropriata del proprio contesto esistenziale, a saper soddisfare i propri bisogni, realizzare progetti e desideri (Batini, 2000; 2008; Batini, Giusti, 2007; 2008; 2009; Batini, Del Sarto, 2005; Batini, Surian, 2008). In questo pensare insieme narrativamente, la classe può configurarsi come uno spazio-tempo per la co-costruzione di una identità aperta e dialogica, uno sfondo integratore facilitante dove poter inserire, affrontare e superare gli ostacoli (Festinger, 1973; Berlini, Canevaro, 1996).

Partire dall'ascolto della storia di Ciuffo ha avuto dunque come scopo la promozione di una profonda riflessione sul ruolo dell'educatore (in senso lato) e, soprattutto, sulla natura del rapporto che egli/ella stabilisce con i/le suoi/sue discenti.

Dopo l'ascolto della fiaba, raccolte alcune riflessioni, i docenti sono stati invitati – in forma anonima e attraverso un modulo *google* – a raccontare un episodio della propria vita segnato da una rinuncia.

"C'è una parte di te alla quale sei stato/a costretto/a a rinunciare? C'è una parte di te che vive in esilio? Prova a raccontarla."

La raccolta delle narrazioni e il cercare di far vivere ai partecipanti quanto più attivamente possibile l'esperienza in corso, ha avuto due finalità essenziali per la formazione: a) legare al vissuto di ciascuno/a l'importanza del riconoscimento/accolgenza dei propri e altrui bisogni, partendo dalla



rievocazione della storia personale; b) consentire l'attivazione di una riflessione funzionale e un'analisi delle esperienze vissute mirante a riconoscere e recuperare motivazioni e interessi, promuovere l'attivazione delle proprie risorse per definire un nuovo progetto professionale.

Il racconto di sé, chiedere agli individui di ripercorrere la propria vita rappresenta una modalità di riconoscimento, costruzione di identità ed espressione individuale (Ricoeur, 1988; 1990; Jedlowsky, 2000; 2002; Bruner, 2002; Smorti 2007; 2018). Attraverso la rievocazione viene attivato un processo riflessivo che consente di identificare e riconoscere competenze e saperi acquisiti nel tempo – i fili conduttori del proprio percorso di vita (Demetrio, 1996; 2012; 2022) – e allo stesso tempo di mettere a fuoco un progetto personale e professionale aderente ai propri interessi, alle proprie motivazioni e attitudini, al contesto di riferimento, garantendo un principio di continuità esistenziale che offre all'individuo l'opportunità di attribuire una coerenza alla sua esperienza biografica caratterizzata dalla partecipazione a contesti sociali diversificati e in continuo cambiamento (Striano, 2005).

Dopo la raccolta e catalogazione di tutte le narrazioni, i contributi sono stati ripartiti in modo casuale tra i/le corsisti/e suddivisi/e in gruppi. È stata fornita una prima scaletta di lavoro con le indicazioni a ciascun gruppo per redigere una fiaba che avesse come spunto di partenza le narrazioni autobiografiche a loro disposizione. È stato inoltre definito lo scopo dell'attività di scrittura: individuare e fornire una caratterizzazione delle esperienze di situazioni di "esilio/parti escluse" secondo lo schema delle funzioni di Propp, con l'obiettivo di costruire una narrazione collettiva su personaggi segnati da difficoltà e disagio con il disegno di valorizzarne la singolarità all'interno della trama narrativa.

Al termine della scrittura delle fiabe da parte dei gruppi (in un tempo assegnato di dieci ore di lavoro, svolto e supervisionato), i testi sono stati letti in una sessione plenaria nella quale sono stati anche raccolti feedback migliorativi.

È seguito poi un ulteriore lavoro di revisione sulla base delle indicazioni fornite e la progettazione di una unità di apprendimento interdisciplinare centrata e contestualizzata sui bisogni delle proprie classi sede di tirocinio, portando avanti una stretta interazione tra la dimensione laboratoriale e quella esperienziale a scuola.

Nel modello di costruzione dell'UDA particolare attenzione ha rivestito il riferimento agli obiettivi specifici delle Indicazioni Nazionali relativi alle discipline coinvolte nelle progettazioni curriculari e a quelli delle progettazioni degli/delle allievi/e con Bisogni Educativi Speciali nella scelta dei con-

tenuti, delle attività, delle metodologie impiegate che hanno tenuto conto anche della riscrittura dei testi in forma semplificata e fruibile per tutti.

Lungo tutto l'arco di tempo che ha interessato il percorso di formazione sono state condotte osservazioni e effettuati monitoraggi. Un'ulteriore valutazione dell'esperienza è stata proposta attraverso la somministrazione, in forma anonima, di un modulo google, composto da 11 domande a risposta chiusa (scala di accordo a 5 posizioni: per niente, poco, abbastanza, molto, pienamente) e una aperta per raccogliere eventuali osservazioni libere. Le domande a risposta chiusa hanno riguardato tre aree: 1) la valutazione dell'esperienza a livello personale e di gruppo; 2) l'efficacia del mezzo narrativo, come supporto al riconoscimento e alla valorizzazione dell'identità dei soggetti; 3) la spendibilità del percorso formativo nella professione di insegnante.

Le risposte dei corsisti si sono attestate su una valutazione positiva (in media molto) su tutti gli aspetti indagati.

Le medie più alte sono risultate quelle relative alla spendibilità della formazione esperita e alla valenza pedagogica di un lavoro narrativo centrato sulla rielaborazione dei punti di debolezza individuali, in punti di forza da parte del gruppo dei pari (Bocci, Castellana, De Angelis, 2023).

Le osservazioni libere hanno messo in evidenza soprattutto la validità del mezzo narrativo come chiave di apertura e rivalutazione dei propri vissuti, ma anche come opportunità per prendere maggiore consapevolezza delle proprie attitudini, per mettere in luce i propri talenti, favorire un aperto confronto e un ascolto reciproco.

È stata una esperienza emotivamente coinvolgente che mi ha fatto ritrovare il sapore piacevole della condivisione. Sono riuscita a mettere a nudo me stessa e riflettere molto sulla mia persona attraverso il feedback dei miei compagni di gruppo. Ho avuto modo di guardare il mio passato e di gettare nuova luce su di esso, anche rispetto al confronto con gli altri. Ciò che mi ha colpito particolarmente è stata la capacità di comprendersi, di mettersi nei panni dell'altro, di aiutarsi, instaurando un rapporto di stima e fiducia reciproca, elementi imprescindibili per una condivisione costruttiva e stimolante. Ognuno di noi ha donato un pezzetto di vita e, attraverso questo, abbiamo creato meravigliosi racconti. Lo spunto narrativo iniziale con il quale abbiamo recuperato episodi della nostra vita passata è servito per prendere consapevolezza dei nostri punti di forza e di debolezza. Il confronto con le esperienze altrui è stato particolarmente utile per rendersi conto di non essere gli unici



a possedere determinate caratteristiche o determinati limiti. La valorizzazione delle differenze è stato un prezioso momento di riflessione per migliorarsi.

La scrittura, il racconto e la condivisione delle emozioni sono secondo me tre rappresentazioni dello stesso concetto: quello di libertà. Fare sì che i ragazzi possano, attraverso questi diversi momenti, esprimere ed essere partecipi gli uni della libertà degli altri è a mio avviso una delle mete che l'educazione dovrebbe porsi.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F. (2000). La narrazione tra metodologia pedagogica e costruzione identitaria. *Scuola Materna*, n.2. Brescia: Editrice La Scuola.
- Batini, F. (2008). *L'Isola Sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo. Metodi e risultati*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., & Surian, A. (2008). *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Giusti, S. (2007). *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Giusti, S. (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Berlini, M.G., & Canevaro, A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia, 1996, pp.28-31.
- Bocci, F., Castellana, G., & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life, Farar*, Strauss and Giroux. New York (trad. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006).
- Canevaro, (1999). *I Bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La nuova Italia.
- Castellana, G. (2021). La pedagogia della narrazione nella progettualità inclusiva. Osservazioni ed esiti di un percorso di formazione alla didattica sperimentale in ambito universitario. *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 39, 34-56. ISSN 2279-9001
- Castiglioni, M.D. (2011). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. In C. Bargellini, & S. Cantù (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare* (pp. 93-119). Milano: ISMU-Milano.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio, D. (2022). *Album di famiglia: Scrivere i ricordi di casa*. Milano: Mimesis.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Festinger, L. (1973). *A Theory of Cognitive Dissonance*. California, Stanford University Press, 1957 (Tr. it. *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: Franco Angeli.
- Formenti, L., & Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., & Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galanti, A.M., & Pavone, M. (a cura di) (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori Università.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jedlowski, P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità*. Milano: Franco Angeli.
- Marzano, A., & Formisano M.A. (2016). Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento. *MeTis*, VI, 1, 15-20.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini.
- Nanni A. (1996). La pedagogia narrativa: da dove viene e dove va. In Mantegazza R. (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, (pp. 40-54). Centro di Educazione alla Mondialità. Bologna: Emi.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III. Le Temps raconté, Seuil, Paris* (tr. it. *Tempo e racconto III. Il tempo raccontato*, Milano, Jaca Book 1988).
- Ricoeur, P. (2015). *Soi-même come un autre*. Paris: Seuil (tr. it. *Il sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 1990).
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: B. Mondadori.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni: cultura, memorie e formazioni del Sé*. Milano: Giunti.
- Smorti, A. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a capire*. Bologna: Il Mulino.
- Striano, M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali*, 3(3).



ORIENTARE NARRANDO: LA HUMAN LIBRARY PER L'ORIENTAMENTO ALL'UNIVERSITÀ E NELL'UNIVERSITÀ. L'ESPERIENZA DEI CORSI DI LAUREA PEDAGOGICI DI SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA*

Anna Salerni, Irene Stanzione, Nicoletta Di Genova, Arianna Monniello

1. Orientare all'università e nell'università ascoltando i libri umani

Il presente contributo mira a esplicitare la metodologia adottata per due percorsi di orientamento svolti nei corsi di laurea pedagogici di Sapienza Università di Roma. Nello specifico, è stata riadattata la strategia narrativa delle biblioteche umane (Human Library) al fine di orientare studentesse e studenti sia in ingresso che in itinere attraverso le narrazioni di studenti ed ex studenti, oggi professionisti dell'educazione (Salerni et al., 2022).

La Human Library è stata riconosciuta nel 2023 dal Consiglio d'Europa (<https://www.coe.int/en/web/youth/living-library>) come una strategia efficace per il dialogo interculturale e la promozione dei diritti umani. In pratica è letteralmente una "biblioteca umana" in cui i "libri" sono persone narranti che, nel nostro caso, si sono resi disponibili a raccontare la propria storia in un tempo di circa dieci minuti e i "lettori" sono le persone che ascoltano, in questo caso le studentesse e gli studenti, presenti e futuri. Questo incontro tra "libri" e "lettori" avviene, come in biblioteca, tramite un prestito: gli ospiti consultano un catalogo appositamente costruito nel quale sono riportati titoli e abstract delle storie e sulla base di questo decidono quali libri prendere in prestito, ovvero quale storia ascoltare.

La Human Library, nata nel 2020 a Copenaghen dall'omonima organizzazione *no profit*¹, oggi è una strategia diffusa in tutto il mondo che aiuta ad abbattere stereotipi e pregiudizi tramite l'ascolto

e il dialogo. I dati raccolti dalle diverse esperienze hanno confermato come l'ascolto di un vissuto produca un forte coinvolgimento emotivo, affettivo e relazionale, generando un cambiamento di pensieri e, di conseguenza, di comportamenti (Jambor, 2015).

Per tale ragione, il nostro gruppo di ricerca ha ritenuto utile ispirarsi a questa metodologia, organizzando incontri di biblioteche viventi (Baldi, 2017) che adattassero le strategie previste dalla Human library ai fini dell'orientamento. Il progetto ha considerato fondamentale riuscire a unire, nei percorsi orientativi, l'aspetto informativo con quello emotivo. Infatti, secondo quanto evidenziato da diversi studi e ricerche (Handke, 2017; Kwan, 2020), si conferma che l'ascolto "vivo" di una storia sia in grado di produrre un ricordo emotivo che rimane vivido nella mente dei lettori e delle lettrici.

2. È ORA di Orientare, Raccontare, Ascoltare

Abbiamo denominato le iniziative di orientamento, effettuate ispirandoci alle biblioteche viventi, con l'acronimo ORA che sta per Orientare, Raccontare, Ascoltare.

La prima iniziativa (realizzata il 27 maggio 2022) ha coinvolto studentesse e studenti della scuola secondaria di secondo grado al fine di farli entrare a contatto con storie e realtà dei professionisti dell'educazione per una scelta maggiormente consapevole del percorso di studio universitario. La

* Il contributo è frutto di un confronto e di una riflessione comune tra le autrici tutte coinvolte nelle esperienze presentate e componenti di un progetto di Ateneo (2022) coordinato da Anna Salerni dal titolo *La Human Library come strategia per orientare gli studenti alla scelta del tirocinio universitario e alle professioni educative*, tuttavia, la responsabilità per il paragrafo 1 è da attribuire a Irene Stanzione, per il paragrafo 2 a Nicoletta Di Genova, per il paragrafo 3 ad Anna Salerni, e per il paragrafo 4 ad Arianna Monniello.

1 L'organizzazione nasce dall'opera di Ronni Abergel, fondatore della Living Library Organization, diventata successivamente Human Library® Organization – con un marchio registrato (<https://humanlibrary.org>).



seconda iniziativa (realizzata il 26 maggio 2023) è stata rivolta a studentesse e studenti già iscritti ai corsi di laurea in Scienze dell'educazione e formazione con l'obiettivo di orientarli al tirocinio curricolare facendo loro conoscere diverse realtà ospitanti e possibili ruoli svolti dai professionisti dell'educazione.

La funzione della Human Library, dunque, può a tutti gli effetti essere formativa in quanto il contatto diretto con la realtà favorisce la consapevolezza di sé, la conoscenza del contesto e il superamento di determinati pregiudizi, quale l'idea che i lavori educativi abbiano come principali destinatari i bambini e che possa bastare la vocazione e il desiderio di potersi prendere cura degli altri per svolgerli.

I percorsi ORA da noi predisposti si inseriscono all'interno degli indirizzi suggeriti dalle nuove *Linee Guida per l'Orientamento* (D. M. n. 328, 22 dicembre 2022, nell'ambito della Missione 4 - "Istruzione e Ricerca") che sottolineano come quest'ultimo serva a incoraggiare consapevolezza e pensiero critico attraverso l'incontro tra competenze e domanda. Per raggiungere tale scopo, le Linee Guida suggeriscono infatti di introdurre attività che superino la dimensione trasmissiva, implementando, invece, interventi di tipo laboratoriale e formativo che favoriscano il contatto con la realtà.

La metodologia utilizzata nell'ambito dei percorsi presentati da questo contributo trae origine proprio da queste premesse e ha l'obiettivo di promuovere l'autonomia e la consapevolezza nelle scelte professionali e di formazione/studio.

La Human Library, riadattata in funzione dell'orientamento, ha rappresentato la metodologia comune a entrambi i percorsi ORA da noi proposti. Seppure finalità, destinatari e protagonisti fossero distinti nei due eventi, il quadro metodologico adottato è stata la stessa e ha avuto le seguenti caratteristiche:

- i libri umani sono stati scelti sulla base della rappresentatività dei diversi contesti educativi e dei possibili ruoli professionali, apicali e non. Definiti i criteri di scelta, i libri hanno liberamente deciso di partecipare agli eventi e di raccontare la loro storia;
- ai libri è stata consegnata una traccia con alcuni stimoli per guidare la narrazione. La traccia data aveva lo scopo di circoscrivere il tema e gli argomenti da trattare in un tempo dato (non superiore ai 15 minuti). A ogni libro è stata data

piena libertà di organizzare il proprio racconto, tenendo però conto degli elementi richiesti nella consegna;

- le storie raccolte sono state ascoltate, trascritte e analizzate². Tra queste sono state selezionate, in vista dell'evento, quelle più coinvolgenti e significative ai fini dell'orientamento dei lettori;
- sono stati costruiti e somministrati questionari di valutazione indirizzati a lettori e libri/narratori per raccogliere informazioni in merito ai punti di forza e ai limiti del progetto e all'efficacia di questa metodologia di orientamento formativo;
- i due eventi di orientamento ORA si sono svolti nella biblioteca della facoltà di Filosofia e nelle sale lettura della sede dei corsi di studio (Villa Mirafiori, Roma), nelle quali i partecipanti hanno potuto consultare un catalogo delle schede di ciascun libro – con titolo, abstract e breve biografia – per scegliere i libri da ascoltare e sfogliare.

Entrambe le esperienze ORA sono state occasione di raccolta e analisi di dati utili ad avviare riflessioni in merito agli aspetti riguardanti il ruolo del percorso universitario nell'orientamento dei professionisti dell'educazione e alla costruzione di un modello da proporre in altri contesti di orientamento e di formazione.

3. Premesse indispensabili per utilizzare le biblioteche umane

La predisposizione di un evento che si basa sulle biblioteche umane richiede che si ponga attenzione ai punti di seguito indicati.

- *Orientare è apprendere attraverso esperienze significative.* Nel nostro progetto siamo partiti dal principio pedagogico per cui si ritiene centrale l'esperienza nella costruzione della conoscenza quale opportunità di apprendimento (Dewey, 1938; Lewin, 1946; Piaget, 1971). L'esperienza, infatti, si fa in prima persona e per essere formativa deve essere "situata" ed è perciò necessario il coinvolgimento nelle attività e l'interazione con gli altri (Lave, Wenger, 2006). Nel caso della Human Library ciò è vero tanto per i libri nel racconto delle loro esperienze quanto per i lettori nell'ascoltare storie realmente vis-

2 Le storie sono state trascritte verbatim e quindi analizzate facendo ricorso al metodo dell'Analisi Tematica riflessiva (Braun e Clarke, 2006). Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il programma MAXQDA.



sute e in quanto tali portatrici di conoscenza. Attraverso questo incontro, e lo confermano le valutazioni fatte a fine attività, si impara e si conserva qualcosa: l'esperienza si fa apprendimento.

- *Favorire una partecipazione attiva* ovvero far gestire gli eventi di orientamento a persone vicine, per età ed esperienza ai destinatari dell'iniziativa: nel nostro caso matricole, studenti e dottorandi che hanno frequentato un'esercitazione di ricerca "Università e lavoro: profili professionali attesi e richiesti"³ (coordinata da Anna Salerni). Ricerche e studi a livello nazionale e internazionale hanno evidenziato l'efficacia di programmi basati sul rapporto tra pari in contesto universitario e quanto la collaborazione tra pari possa diminuire la dispersione negli studi.
- *Formare libri e lettori*. Nella Human Library, i libri sono la risorsa più importante. Sono una risorsa umana, in quanto ogni libro è una persona con sue caratteristiche personali e specificità. L'incontro e lo scambio sono volti alla conoscenza di sé e dell'altro con l'obiettivo di decostruire stereotipi e pregiudizi di ogni tipo e favorire la conoscenza reciproca e il dialogo. La metodologia proposta pertanto non si improvvisa ma richiede una preparazione specifica. Non si chiede ai libri di raccontare storie che passano per la mente, ma, a partire da uno stimolo chiaro e ben definito, di narrare l'esperienza vissuta come meglio si crede: non esiste un ordine stabilito, ma è bene avere chiari destinatari e tempo di cui si dispone (non più di 10 minuti) per il racconto. La narrazione dà forma e parole al vissuto, scopre trame nel vissuto e aiuta a farlo scoprire e conoscere a chi decide di leggere quei libri. Il compito del narratore, non è solo raccontare la storia, ma riuscire a coinvolgere e interessare il lettore al punto tale da appassionarlo e incuriosirlo. A tal fine è perciò necessaria una formazione/preparazione da effettuare in vista dell'evento ufficiale, con tutti i libri selezionati. La formazione avviene in comune con gli altri libri, così da poter raccogliere osservazioni e commenti

sulle storie raccontate in un'ottica di continuo miglioramento e considerando i diversi e possibili lettori.

- *Scegliere il luogo adatto per l'evento*. Nel nostro caso abbiamo scelto la biblioteca e le sale di lettura dei corsi di studi pedagogici che si trovano nella bellissima sede di Villa Mirafiori. I contesti scelti non solo favoriscono l'incontro tra libri e lettori, ma sono anche un'occasione per sensibilizzare studenti e studentesse alla frequenza di alcuni luoghi di studio favorendo così anche il senso di appartenenza al contesto. La scelta della biblioteca e delle sale lettura è stata effettuata anche in considerazione della frequenza non assidua di tali luoghi che invece dovrebbero essere maggiormente conosciuti e utilizzati per la crescita culturale⁴.
- *Conoscere diritti e doveri dei libri*. Il libro, in qualità di risorsa umana, ha diritto, dal momento che è stato scelto e "prenotato", a raccontare la propria storia e a essere ascoltato per tutta la sua durata, senza interruzione e con rispetto. Ha inoltre piena libertà decisionale su quando cominciare e quando concludere il proprio racconto. Al termine della storia può essere sfogliato dal lettore che potrà porre domande di approfondimento (tornando indietro su alcune pagine o chiedendo chiarimenti). Se le domande sono ritenute irrispettose, il libro potrà non rispondere.
- *Costruire il catalogo dei libri*. Una volta individuati i libri da far leggere è necessario produrre il catalogo che nel nostro caso corrisponde al titolo della storia, a una breve nota biografica e a una sintesi della storia da ascoltare. Ai fini della costruzione del catalogo abbiamo pertanto chiesto ai nostri libri di rispondere a un breve questionario utile per la scrittura della biografia. Le schede dei libri, così come la copertina con un apposito logo realizzato per ognuna delle due iniziative, debbono contenere elementi fondamentali a incuriosire il lettore e a catturare la sua attenzione.
- *Valutare l'evento*. Ogni progetto deve essere valutato per conoscerne efficacia e ri-proponibilità. A tal fine è necessario costruire e

3 Le esercitazioni di ricerca sono attività previste nel piano formativo del corso di Laurea in L-19, e vedono il coinvolgimento delle matricole in percorsi di ricerca: dalle definizioni delle domande e delle ipotesi, alla realizzazione del progetto, fino alla stesura del rapporto finale. Il modello di riferimento delle esercitazioni di ricerca, introdotto nei corsi pedagogici Sapienza da Maria Corda Costa e Aldo Visalberghi (1975), è il peer mentoring (Sposetti, Szpunar, 2019). Le esercitazioni di ricerca consentono alle matricole di far parte di una rete accademica e sociale che li sostiene attraverso le relazioni reciproche anche grazie alla mediazione di uno o più mentori (ruolo svolto da studenti degli altri anni della laurea triennale, studenti magistrali o dottoranti).

4 Dal censimento Istat delle Biblioteche italiane (2021) emerge la scarsa consuetudine a frequentare le biblioteche, indice calcolato considerando il rapporto fra numero di visite registrate e potenziali fruitori. L'indice a livello nazionale risulta di una visita per cittadino (0,98), superano i due ingressi soltanto Valle d'Aosta (2,39), Emilia-Romagna (2,24) e la Provincia di Trento (2,09). In ogni caso la frequenza è maggiore per chi studia e diminuisce dopo i 25 anni (<https://www.istat.it/it/archivio/255738>).



somministrare strumenti in grado di raccogliere i punti di vista dei diversi protagonisti coinvolti nell'iniziativa (libri e lettori), quindi interpretare i dati e valutare il progetto. Per i nostri eventi abbiamo utilizzato dei questionari semistrutturati.

4. Che cosa si è imparato dall'esperienza

L'esperienza, come abbiamo detto, è formativa se da essa si apprende. In campo educativo la riflessione sull'esperienza vissuta, effettuata nel modo più oggettivo possibile, è dunque fondamentale per poter prendere decisioni ulteriori. Nel caso specifico per utilizzare e ri-proporre il dispositivo della Human Library come strategia di orientamento alla scelta dei percorsi formativi.

I questionari di valutazione, somministrati a libri e lettori al termine dell'evento, hanno confermato le impressioni e le sensazioni da noi provate come spettatrici dell'evento: interesse, partecipazione, curiosità, novità, stupore. L'aspetto che maggiormente caratterizza l'esperienza di orientamento attraverso la Human Library è l'integrazione tra piano informativo ed emotivo. Tale aspetto emerge in particolare dall'analisi tematica (Braun e Clarke, 2006) delle risposte aperte ai questionari di gradimento finale dei lettori (Tab.1). Questi ultimi riferiscono come l'ascolto delle esperienze abbia contribuito a implementare la

loro conoscenza sui corsi di laurea, sul ruolo professionale, sui possibili sbocchi occupazionali. Allo stesso tempo i lettori, nell'ascoltare le storie, hanno sperimentato un senso di coinvolgimento, di immedesimazione, di ambientamento al contesto universitario nel quale si è sviluppata l'esperienza delle biblioteche umane.

Per quanto riguarda la funzione di orientamento, punto focale del nostro progetto, l'ascolto dei libri viventi ha permesso ai lettori di cogliere la molteplicità dei contesti nei quali i professionisti dell'educazione sono chiamati ad operare e a decostruire idee preconcepite sul lavoro educativo, in particolare, che quest'ultimo riguardi prevalentemente una determinata fascia d'età, quella dell'infanzia e che il contesto prevalente sia la scuola. Ascoltare le storie di chi opera come professionista dell'educazione sembra inoltre aver avuto un ruolo di sostegno rispetto alle scelte, incentivando curiosità e motivazione, rinforzando le decisioni prese. Confrontarsi con gli altri, in particolare con i pari, e sfogliare le loro storie, raramente possibile nei percorsi tradizionali di orientamento, rappresenta una preziosa opportunità per orientare a scelte responsabili e motivate del percorso universitario. La Human Library, come dispositivo di orientamento nei percorsi universitari, favorisce infatti curiosità, scambio tra libri e lettori e il "sentirsi parte" di una comunità, grazie alla componente emotiva che caratterizza questo genere di esperienza.

Categoria	Sottocategoria	Testimonianza
Conoscenza	Del corso di laurea	<i>Mi ha aiutato per capire cosa e come si fa in questo percorso</i>
	Dei compiti/ruoli della professione	<i>È una modalità che permette di avere un'esperienza diretta con le proposte lavorative e scoprire anche le più piccole sfumature che l'attività e la proposta di lavoro presenta</i>
	Degli sbocchi professionali	<i>Non ero a conoscenza di determinate professioni a cui apre il corso di laurea</i>
Coinvolgimento	Emotivo	<i>È stato molto coinvolgente e mi sono immedesimata nelle storie che ho ascoltato</i>
	Senso di appartenenza all'università	<i>Ho apprezzato la modalità «intima» e l'empatia dei partecipanti, mi ha fatto sentire parte del corso</i>
	Ambientamento al contesto universitario	<i>L'esperienza mi ha totalmente inserito nel contesto universitario</i>
Sostegno alla scelta	Incentivo alla curiosità	<i>La trovo assolutamente stimolante e motivante</i>
	Incentivo alla motivazione	<i>Mi è piaciuto l'amore con cui i ragazzi hanno esposto le proprie esperienze e mi hanno fatto capire che non bisogna fermarsi a una brutta esperienza e che bisogna andare avanti</i>
	Rinforzo	<i>Avevo qualche dubbio sul corso ma sono stata rassicurata e sono ancora più convinta</i>

Tab. 1: Analisi tematica risposte aperte del questionario finale di gradimento ai lettori (Salerni & Stanzione, in press).



Riferimenti bibliografici

- Baldi, M. (2017). *Come realizzare una biblioteca vivente*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (eds.). (1975). *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1967). *Esperienza e educazione* (1938). Firenze: La Nuova Italia.
- Handke, A.L. (2017). *Don't Judge a Book by Its Cover. Impact Evaluation of a Human Library*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (RUG). Retrieved 09/15/2021, from https://static1.squarespace.com/static/5a2f3-fe5bff2003632bd79e0/t/5a53c72a9140b7212c37535b/1515439920823/MAThesis_2015-2017_HandkeAL2+2.0.pdf.
- Jambor, K. (2015). *Human Library Evaluation Study*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen. Retrieved 09/15/2021, from <https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a52da0224a694bca85d4f1e/15153792070>.
- Kwan, C.K. (2020). A Qualitative Inquiry into the Human Library Approach: Facilitating Social Inclusion and Promoting Recovery. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3029.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Salerni, A., Rovacchi, V., Tamburini, E. (2022). La biblioteca vivente come strategia di orientamento al percorso universitario. *QTimes – webmagazine (Journal of education and social studies)*, XIV, 3, 396-380.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (2019). *Il peer mentoring come forma di didattica universitaria senza voto*. Convegno Internazionale SIRD Training actions and evaluation processes, Salerno, 363-372.
- Salerni, A., & Stanzione, I. (in press). *Orientarsi all'università con i "libri umani": una giornata alla portata di tutti* in Atti del Convegno nazionale SIPED Bologna «Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro».



“ORA TI DOMANDI COSA VOLEVA DIRE PER TE ASCOLTARE UNA MUSICA”. STORIE DA ASCOLTARE E FIABE MUSICALI TRA LETTERATURA PER L’INFANZIA, INCLUSIONE E CREAZIONE DI COMUNITÀ NARRATIVE*

Anna Ascenzi

(Università degli Studi di Macerata)

Elena Girotti

(Università degli Studi di Macerata)

ABSTRACT

Il contributo propone una riflessione sull’utilizzo a scuola delle Storie da ascoltare e le Fiabe musicali della casa editrice Babalibri per investigarne le potenzialità in termini di inclusione, partecipazione e alfabetizzazione. All’inizio si espone quanto raccolto da un’intervista con l’editore sulla genesi del progetto per chiarire come gli albi illustrati siano stati tradotti in formato audio. Seguono alcune considerazioni tratte da studi esplorativi condotti con bambini in età prescolare e della scuola primaria; emerge la capacità di tali storie di favorire il coinvolgimento emotivo e di creare una comunità di narrazione condivisa grazie soprattutto ai processi di ricostruzione collettiva mediata dalle insegnanti e educatrici coinvolte. Considerata la struttura dei protocolli di ricerca, non è stato però possibile valutare appieno l’impatto in termini di inclusione e alfabetizzazione; per tale ragione ulteriori sperimentazioni in tal senso saranno programmate.

This article reflects on the use, at school, of Babalibri’s Storie da ascoltare and Fiabe musicali with the aim of understanding their potential in terms of inclusion, participation and literacy. Firstly, we present the information gathered from an interview with the publisher on the genesis of the project, so to clarify how the picture books have been translated into audio format. Then, drawing from exploratory studies conducted with preschool and primary school children, some considerations are illustrated underlining the ability of these stories to promote emotional involvement and create a shared narrative community. The importance of collective reconstruction processes mediated by teachers and educators is especially stressed. However, given the structure of the research protocols, it was not possible to fully assess the impact in terms of inclusion and literacy; for this reason, further experiments in this sense will be planned.

The earliest storytellers were magi, seers, bards, griots, shamans. They were, it would seem, as old as time, and as terrifying to gaze upon as the mysteries with which they wrestled. They wrestled with mysteries and transformed them into myths which coded the world and helped the community to live through one more darkness, with eyes wide open and hearts set alight.
Ben Okri, *A way of Being Free*

* La citazione iniziale nel titolo è tratta dal racconto *Un re in ascolto* di Italo Calvino. Precisiamo inoltre che il presente contributo riprende, aggiornandole e ampliandole, alcune parti tratte da studi di casi descritti nei seguenti lavori delle stesse autrici: Ascenzi A., Girotti E. (2023). Children’s Literature and Technology to Promote Motivation and Inclusion in Nursery Schools. The Case Study of Babalibri’s Storie da Ascoltare, in Antona M., Stephanidis C. (Eds) *Universal Access in Human-Computer Interaction. HCII 2023. Lecture Notes in Computer Science*, vol 14021. Cham: Springer https://doi.org/10.1007/978-3-031-35897-5_15; Girotti E., Ascenzi A. (2023). Le Storie da Ascoltare di Babalibri: incontro tra letteratura per l’infanzia, musica classica e tecnologie per l’inclusione, in Giaconi C., D’Angelo I., Marfoggia A., Gentilozzi C. (Eds), *Ecosistemi Formativi Inclusivi*. FrancoAngeli, Milano, 135-149; Boaro E., Girotti E., Gentilozzi C., Ascenzi A. (2023). Processi inclusivi tra letteratura per l’infanzia e relazioni con enti del territorio: una sperimentazione alla Casa delle Culture di Ancona, in Giaconi C., D’Angelo I., Marfoggia A., Gentilozzi C. (Eds), *Ecosistemi Formativi Inclusivi*. FrancoAngeli, Milano, 115-134.



1. Introduzione

Come la citazione in esergo ricorda, la condivisione di storie quale rito sociale (Giusti, Tonelli, 2021, p. 11) può contribuire a creare comunità e a vivere in essa; serve però prestare attenzione alle diverse modalità e condizioni attraverso cui “la fruizione, la produzione e la condivisione della letteratura possono coadiuvare il raggiungimento delle conoscenze e dei comportamenti” (Giusti, Tonelli, p. 11); anche perché a modi diversi possono corrispondere diversi effetti di ricaduta sociale e collettiva. A tale proposito, in un testo che indaga l’origine e lo sviluppo delle fiabe sonore, lo studioso Juri Meda sostiene come quest’ultime abbiano rappresentato un ritorno della fiaba alla sua forma orale – seppure di un’oralità mediata, lontana dal racconto ancestrale tramandato a voce soprattutto nelle classi subalterne – reso possibile da un progresso tecnologico che ha permesso la registrazione su supporti o la divulgazione attraverso strumenti come la radio (Meda, 2021, p. 963).

Altri fattori devono poi essere considerati, soprattutto negli anni Sessanta e Settanta, come il miglioramento delle condizioni economiche medie o lo “sviluppo di un consumo infantile sempre più variegato” (p. 962). Più in generale Meda riconduce lo sviluppo di tali prodotti editoriali destinati all’infanzia a un processo di

crisi della famiglia patriarcale e dell’ascesa di quella mononucleare sulla spinta dei grandi mutamenti sociali indotti nel nostro paese dai processi di industrializzazione e terziarizzazione, in quanto le tradizionali forme di trasmissione culturale intergenerazionale storicamente adottate nell’ambito delle culture subalterne, nei *filò* o veglie di stalla, erano state rapidamente sostituite dal nuovo rito collettivo della televisione e i genitori appartenenti all’ascendente ceto impiegatizio avevano sempre meno tempo da dedicare alla cura e alla educazione dei propri figli (p. 962).

Abbiamo citato il lavoro di Meda sulle fiabe sonore perché esse sono oggetto anche del presente contributo e perché ciò che Meda propone sembra mostrare, a nostro avviso, come tale prodotto editoriale possa essere ricondotto a processi sociali che hanno contribuito anche a creare una maggiore tendenza individualista e atomizzata della società, lontana dall’idea di comunità. Partendo dalle considerazioni fin qui esposte, questo intervento tenterà di mostrare se e come le fiabe sonore possano rappresentare una ulteriore forma dell’oggetto libro – e quindi di letteratura – che può contribuire, invece, a promuovere l’ascolto collettivo e a creare comunità e coinvolgimento,

nonché a promuovere l’inclusione di tutti i partecipanti. Per fare ciò, ci concentreremo su due specifici oggetti editoriali: le Fiabe musicali e le Storie da ascoltare della casa editrice Babalibri. Partendo da un’intervista semi-strutturata (Lucidi, Alivernini, Pedon, 2008; Trincherò, 2004, p. 92) con l’editore, ripercorreremo brevemente le circostanze che hanno portato alla creazione e allo sviluppo di tali progetti; presenteremo poi tre studi esplorativi e descrittivi (Denzin, Lincoln, 2018) realizzati in Scuole dell’Infanzia e associazioni del territorio allo scopo di comprendere le potenzialità di queste Storie nella creazione di comunità narrative e inclusive; tenderemo infine di prestare attenzione all’intreccio tra le Storie e le Fiabe e quelle competenze di comprensione, lettura e produzione che hanno un ruolo nei processi di orientamento formativo (Decreto Ministeriale n. 328, 2022). Procediamo ora a illustrare i riferimenti teorici da cui siamo partite.

2. Il potenziale inclusivo della Letteratura per l’infanzia e i suoi effetti in termini di alfabetizzazione

Leggere e raccontare storie ai bambini può contribuire a far emergere il mondo dei sentimenti e delle emozioni (Ascenzi, 2003), nonché favorire i processi di socializzazione (Batini, Bartolucci, Toti, 2019; Castano, 2021) e lo sviluppo dell’alfabetizzazione (Arnold, Whitehurst, Epstein, 1994). Relativamente alla connessione con il mondo delle emozioni, la consapevolezza dei propri processi mentali ed emotivi e la possibilità di inferire gli stati d’animo e i pensieri altrui altri favoriscono la capacità di socializzare e lo sviluppo del linguaggio (Castano, 2021, p. 714). In particolare, molti studi suggeriscono un chiaro “collegamento tra la letteratura narrativa e le competenze socio-emotive” (Castano, p. 714; cfr. Batini et al., 2019). Si riconoscono poi i benefici della lettura dialogica e ad alta voce (Arnold et al., 1994; Panza, 2015) che incoraggiano un ruolo attivo del bambino coinvolgendo anche le competenze di decodifica (Lonigan, Shanahan, 2010, p. 343) del linguaggio e delle emozioni altrui. Ricordiamo poi come “l’ascolto a voce alta, l’osservazione di forme e figure, giochi musicali e corporei, facilitano l’acquisizione dei molteplici modi attraverso i quali gli esseri umani comunicano” (Malaguti, 2017, p. 106) e contribuiscono così ai processi di alfabetizzazione. L’acquisizione di quest’ultima inizia ben prima della scuola primaria, come le teorie sulla *emergent literacy* hanno dimostrato (Clay, 1966; Swan, 2009; Malaguti, 2017) sottolineando quanto essa sia essenzialmente un “processo continuo [...] che ri-



guarda tutti i diversi modi attraverso cui gli umani comunicano e interagiscono” (Swan, 2009, p. 21). A tale proposito e per via delle caratteristiche sonore tipiche delle Fiabe musicali e delle Storie da ascoltare, ci sembra importante ricordare che, in termini di alfabetizzazione, “viene la parola e prima di essa la voce, esperite all’interno di una relazione e nei contesti, ed ancora prima il suono” (Malaguti, 2017, p. 107). Tenuto conto di quanto appena esposto, un certo numero di studi hanno indagato i modi per rendere le pratiche di lettura e l’oggetto libro inclusivi e accessibili (Costantino, 2011; Malaguti, 2017; Emili, Macchia, 2020); inoltre, tante sono le iniziative editoriali che hanno lo scopo di rendere la letteratura per l’infanzia accessibile, non solo trattando temi legati alla valorizzazione delle differenze, ma realizzando oggetti editoriali che tengano conto degli specifici bisogni di ciascuno come gli inbook o i libri tattili (Emili, Macchia, 2020). Nelle pagine che seguono tenteremo di capire se anche le Storie da Ascoltare di Babalibri possono collocarsi tra essi, attraverso quali pratiche ciò può avvenire e che tipo di comunità narrative promuovono.

3. Fiabe Musicali e Storie da Ascoltare: intervista a Babalibri

Prima di soffermarci sulle sperimentazioni, vorremo chiarire l’origine del progetto editoriale riprendendo quanto emerso da una intervista semi-strutturata con l’editore Babalibri (Ascenzi, Girotti, 2023). Quest’ultimo propone in Italia libri di letteratura per l’infanzia pubblicati all’estero e peculiari per “la ricchezza iconografica, l’immediatezza dei testi, la capacità di accompagnare i bambini nella loro crescita emotiva, cognitiva, sociale” (<https://www.babalibri.it/chi-siamo/>). Nel 2020 Babalibri ha creato sul suo sito la pagina Storie da ascoltare dove si trovano in formato audio diciotto dei libri appartenenti al suo catalogo, letti da un’attrice professionista e accompagnati da musica classica per combinare “l’importanza della lettura ad alta voce con l’ascolto della musica” (<https://www.babalibri.it/categorie-ascolti/storie-da-ascoltare/>)¹. Le Storie da ascoltare hanno però un antecedente; Babalibri ha infatti pubblicato i famosi albi illustrati di Leo Lionni *Piccolo blu e pic-*

colo giallo (2015) e *Pezzettino* (2019) nell’edizione speciale di Fiabe musicali; cosa si intende per Fiabe musicali? Sono albi illustrati che hanno al loro interno un QR code. Quest’ultimo rimanda a una pagina web dove ascoltare la storia letta da un’attrice e accompagnata da brani di Robert Schumann e Franz Schubert eseguiti dal vivo; così narrativa e linguaggio musicale si intrecciano rendendo le Fiabe un oggetto editoriale complesso che unisce il libro illustrato all’album musicale. Nel 2020, per festeggiare i suoi vent’anni, Babalibri ha deciso di riprendere l’idea alla base delle Fiabe musicali concentrandosi però solo sulla dimensione dell’ascolto. Sono così nate le Storie da ascoltare in cui, indipendentemente dal fatto di possedere o meno il libro fisico, era possibile ascoltare la storia narrata e accompagnata da brani classici selezionati tenendo conto del testo e delle illustrazioni che quest’ultimi dovevano essere in grado di evocare. Così, secondo l’ideatrice e la curatrice, nelle Storie da Ascoltare le illustrazioni sono presenti, ma in forma diversa: sono la voce e la musica che le rendono possibili e vive. A causa del primo lockdown dovuto dal COVID-19 non è stato però possibile lanciare il progetto durante la *Bologna Children’s Book Fair*, come previsto all’inizio. La casa editrice non lo ha però abbandonato e lo ha condiviso nel proprio sito; ciò ha reso concreta l’opportunità di “accessibilità” purché si disponesse di una connessione internet. La libera fruizione delle Storie ha favorito la nascita di una collaborazione con *l’Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti - UICI* e ha contribuito a far sì che le Storie venissero inserite nel catalogo nazionale *MLOL - Media Library Online* come “storie accessibili a tutte e tutti, anche a chi ha una disabilità visiva” (Sito MLOL). Tenendo conto di ciò, procediamo ora con le sperimentazioni condotte.

4. Le sperimentazioni: i contesti e i metodi

Tre sono i casi studio a cui faremo riferimento qui di seguito². Prima di scendere nel dettaglio di ognuno di essi vogliamo sottolineare che, nel primo caso, sono state utilizzate solo le Storie da ascoltare, mentre nel secondo caso le versioni orali dei libri sono state a volte affiancate o addirittura sostituite dall’albo cartaceo o dalla Fiaba musicale; nel terzo, infine, le Storie da ascoltare

1 A differenza dell’ultima consultazione avvenuta il 14 maggio 2023, al momento della revisione di tale contributo - nell’agosto 2023 - le Storie da Ascoltare risultano non essere più accessibili online probabilmente per via di esigenze dell’editore che sembra comunque continuare a investire in questa direzione con la sezione Radio Baba e il podcast Pezzettini (<https://www.babalibri.it/ascolti/>).

2 Hanno partecipato ai tre diversi casi studio la Scuola dell’Infanzia di Treia (MC), l’associazione Casa delle Culture di Ancona (AN), la Scuola dell’Infanzia a Stella di Monsampolo del Tronto (AP).



sono state utilizzate solo una volta nell'arco dell'intero progetto. Si è così cercato di indagare non solo le potenzialità di questa specifica forma orale dell'oggetto libro, ma anche di paragonarla all'albo cartaceo.

Il primo caso studio è stato condotto presso una Scuola dell'Infanzia con circa 120 bambini dai 3 ai 5 anni che hanno ascoltato in classe alcune delle Storie da ascoltare per almeno tre incontri.

Un quarto dei bambini coinvolti erano bambini provenienti da contesti sociali svantaggiati e/o migranti di seconda generazione nati in Italia, con uno o entrambi i genitori di origine straniera. Difficoltà linguistiche e di comprensione, problemi di attenzione e ascolto, difficoltà nel lavoro autonomo sono stati segnalati in quasi tutte le classi. Infine, era presente un bambino con diagnosi di autismo ad alto funzionamento e uno con disabilità motoria. Sette sono state le insegnanti coinvolte. Di tutti le Storie disponibili, tre sono state indicate e cioè *Sono io il più forte* di Mario Ramos (2020) e indicata per bimbi di 3 anni; *Luna e la camera blu* di Magdalena Guirao Jullien e Christine Davenier (2020), consigliata per bimbi di 4 anni; *Il principe tigre* di Chen Jiang Hong (2020), indicata per bimbi di 5 anni. Le indicazioni hanno considerato i consigli dell'editore e la lunghezza delle Storie, il loro potenziale di generare interesse.

Tuttavia, le insegnanti avevano la possibilità di scegliere storie diverse. Inoltre, erano libere rispetto alle modalità con cui introdurre e svolgere l'attività. Avendo come obiettivo uno studio di caso esplorativo e descrittivo (Denzin, Lincoln, 2018, p. 607), in seguito a un incontro preliminare con le insegnanti, abbiamo creato un questionario semi-strutturato a cui esse hanno risposto dopo aver svolto le attività di ascolto; il questionario consisteva di 4 sezioni composte da item aperti e chiusi (Trincherò, 2004) relativamente ai seguenti punti: la composizione geografica e anagrafica della classe e le sue principali peculiarità; il rapporto delle insegnanti e dei bambini con la letteratura per l'infanzia e le modalità attraverso cui viene normalmente proposta; come sono state introdotte le Storie da ascoltare e le reazioni dei bambini in termini di partecipazione, coinvolgimento e comprensione; eventuali differenze osservate dopo la ripetizione dell'attività.

Il secondo caso studio esplorativo è stato condotto presso un'associazione del territorio e, nello specifico, nel contesto degli incontri di aiuto compiti promossi da quest'ultima. Alle attività proposte all'interno della sperimentazione hanno partecipato tre bambini e cinque bambine tra i 6 e gli 8 anni, due bambine di 9 anni, una bambina e un bambino di 10, tutti nati in Italia ma in famiglie con retroscena migratorio; a casa sono soliti parlare la lingua materna e non l'italiano con il quale

hanno, a volte, qualche difficoltà; alcuni di essi avevano poi BES certificati (Boaro, Girotti, Gentilozzi, Ascenzi, 2023, p. 119). La partecipazione alle attività era aperta e al secondo incontro ha preso parte anche la mamma di uno dei bimbi coinvolti.

Tre sono stati gli incontri proposti, incentrati su tre libri di letteratura per l'infanzia: *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni (2015); *Pezzettino* di Leo Lionni (2019); *Luna e la camera blu* di Magdalena Guirao Jullien e Christine Davenier (2020). Diverse sono state però le modalità di presentazione di questi libri: *Piccolo blu e piccolo giallo* e *Pezzettino* sono stati utilizzati nella loro versione di Fiaba musicale; inizialmente i bambini sono stati invitati a guardare gli albi illustrati e a fare delle ipotesi sulle storie partendo dalle immagini come se fossero dei silent book (Grilli, Terrusi, 2014); la ricostruzione della storia è stata poi «verificata attraverso l'ascolto della versione sonora» (Boaro et al., 2023, p. 119). Per il terzo incontro, con *Luna e la camera blu*, si è invece lavorato al contrario iniziando con l'ascolto della Storia da ascoltare, «lasciando ai bambini il tempo di sentire con attenzione e raccontare cosa avessero compreso per poi avere conferma della storia attraverso le immagini dell'albo illustrato» (Boaro et al., 2023, p. 119). Attività di ricostruzione delle storie in *circle time*, confronto collettivo sulle emozioni suscitate nonché sulla comprensione delle stesse, e, infine, realizzazione di disegni sono state proposte così da osservare il grado di partecipazione dei bambini, le loro tecniche di negoziazione e co-costruzione dei significati, il coinvolgimento provocato dalle modalità di presentazione delle storie tramite il mezzo visivo o orale. Si è cercato anche di osservare il livello di partecipazione di quei bambini solitamente meno propensi a prendere la parola per via di problemi di attenzione, difficoltà linguistiche o timidezza, prestando attenzione alle espressioni linguistiche utilizzate e ai vissuti personali condivisi (Boaro et al., 2023).

Il terzo caso studio è stato realizzato presso la sezione Primavera di una Scuola dell'Infanzia; le attività proposte si sono inserite trasversalmente in un progetto più ampio di lettura ad alta voce realizzato in condivisione con un'altra classe della stessa scuola. Tra maggio e giugno 2023, con cadenza settimanale, sono stati organizzati, presso la biblioteca scolastica, momenti di «letture ascoltate» (Neroni, 2023, p. 50) a cui hanno partecipato sei bambini e quattro bambine tra i 2 e i 3 anni. Alcuni dei partecipanti – provenienti da famiglie con percorsi migratori alle spalle – presentano difficoltà di linguaggio e di uso e comprensione della lingua italiana che si concretizzano in momenti di isolamento, ridotto coinvolgimento o incertezza nell'interazione con gli altri bambini e le educatrici. Tra gli obiettivi delle attività c'era quello di fa-



vorire l'avvicinamento alla lingua e la creazione di relazioni con il gruppo di pari. Si voleva osservare come attraverso le attività di lettura si potesse contribuire a sviluppare un atteggiamento di ascolto e di cura delle proprie emozioni e di quelle degli altri. Una caratteristica diffusa tra i bambini partecipanti era infatti quella di essere nati durante la pandemia di Covid e, per via dell'isolamento che ne è derivato, di avere difficoltà – testimoniate dalle insegnanti e dai genitori – a condividere spazi e materiali con i coetanei nonché a gestire le emozioni che tale condivisione comporta (Neroni, p. 52). Tra le varie proposte di lettura è stata selezionata una delle Storie da ascoltare e cioè *Che rabbia!* di Mirelle D'Allancè (2020) ascoltata due volte durante uno stesso incontro e poi ricostruita con il disegno e il dialogo collaborativo in un incontro successivo.

Prima di vedere cosa è emerso evidenziamo come nel primo caso si sia ricorso a un questionario somministrato alle insegnanti partecipanti; negli ultimi due casi studio si è invece optato per l'osservazione esperienziale diretta e partecipante con domande a guidare gli obiettivi, attenzione ai comportamenti verbali e non verbali (Trincherò, 2004, p. 113-116) e momenti di riflessione post-azione.

5. Dati raccolti e primi risultati

Dall'analisi delle risposte raccolte durante il primo caso studio emerge come l'attività con le Storie da ascoltare sia stata presentata in modi diversi, ad esempio, dividendo la classe in due gruppi oppure disponendo i bambini in cerchio e presentando l'ascolto a voce bassa per creare curiosità. Un'insegnante ha invitato i bambini a creare un angolo confortevole, chiudendo le tende e spegnendo la luce. In altri due casi l'ascolto è stato preannunciato da una conversazione sui libri e sulla possibilità di 'esplorarli' diversamente dal solito. In quest'ultimo caso, l'ascolto è stato presentato come un evento eccezionale, mai proposto e legato a un nuovo strumento: un altoparlante. Dopo l'ascolto, cinque insegnanti su sette hanno proposto attività come la drammatizzazione della storia e la ricostruzione della narrazione in *circle time*.

In alcuni casi i bambini sono stati anche invitati a scegliere un personaggio da colorare e a disegnare un'immagine della storia. Per quanto riguarda le opinioni delle insegnanti sulle Storie da ascoltare, per metà di loro esse possono essere un buono strumento per allenare i bambini all'ascolto e per stimolare la concentrazione e la fantasia. Quattro insegnanti su sette hanno però segnalato problemi di attenzione e smarrimento di alcuni

bambini che, in un caso, non sono proprio riusciti a seguire tutti i personaggi, mentre, in un altro, hanno trovato la storia troppo lunga. Due insegnanti hanno poi sottolineato la difficoltà per i bambini più piccoli di immaginare i personaggi riconducendola alla mancanza della stretta interazione tra narrazione e codice grafico che è invece la caratteristica principale degli albi illustrati. I bambini hanno comunque mostrato interesse e sono stati assorbiti dalla musica, che, in una classe, sembra essere stata fondamentale per il mantenimento dell'attenzione anche se ha prodotto molto movimento. I bambini con difficoltà di linguaggio o scarsa conoscenza della lingua italiana, limitate capacità di autonomia personale e regolazione emotiva hanno avuto una maggiore tendenza a distrarsi durante l'ascolto, così come coloro che di solito non rispondono positivamente a qualsiasi proposta che richieda attenzione e dialogo. Se le maggiori difficoltà riscontrate riguardano la comprensione, si è però notato come tutti abbiano partecipato attivamente quando sono state effettuate attività di rielaborazione congiunta guidata dall'insegnante, riuscendo a mettere insieme i pezzi e a ricostruire collettivamente l'intera storia.

L'importanza dei momenti di discussione e ricostruzione condivisa è emersa anche nel secondo caso studio. Infatti, in tale contesto, i bambini si sono dimostrati entusiasti di prendere parte alla ricostruzione della trama delle storie proposte attraverso la discussione collettiva e il brainstorming sia partendo dalle immagini, sia basandosi solo sull'ascolto orale. Va però segnalato che con quest'ultima modalità si è osservata una maggiore difficoltà nella comprensione del racconto: la ripetizione dell'ascolto e l'aiuto del supporto materiale e del libro cartaceo sono poi stati decisivi nel favorire la decodifica. Si è poi cercato di far esprimere quanto più possibile i bambini allo scopo di stimolare «l'esercizio della produzione verbale e il superamento delle barriere linguistiche» (Boaro et al., 2023, p. 131); a tale proposito, quasi tutti i bambini hanno spontaneamente condiviso episodi personali affini a quelli vissuti dai protagonisti delle storie scambiandosi opinioni e consigli al riguardo.

Per quanto riguarda invece il terzo caso, i bambini sono sembrati molto coinvolti dalla musica e sin dal primo ascolto hanno mostrato una buona comprensione del racconto rispondendo a turno alle domande fatte dall'educatrice. Le domande non erano soltanto un input per facilitare la ricostruzione della storia; volevano anche indagare le motivazioni alla base dei comportamenti dei protagonisti. Dopo un secondo ascolto richiesto dai bambini stessi è stato chiesto loro cosa la rabbia contribuisse a scatenare e come ognuno reagisse ad essa. Anche in questo caso è avvenuta la con-



divisione di vissuti personali. Nel terzo incontro si è poi data “una forma” alla rabbia – emozione dominante della storia – invitando i bambini a disegnarla. In generale, in questo terzo caso si è osservato un grande coinvolgimento e una buona comprensione della forma orale; l’accompagnamento musicale sembra aver favorito la comprensione delle emozioni provate dai protagonisti e ha fatto sì che anche i bambini con difficoltà di linguaggio ricorressero ai suoni musicali ascoltati per veicolare tali sensazioni durante la ricostruzione della storia. In questo modo, c’è stata una maggiore partecipazione anche di chi solitamente ha difficoltà “ad esprimersi”: attraverso il suono musicale i bambini «sono stati supportati, aiutati e guidati verso una maggiore comprensione» (Neroni, 2023, p. 58) e hanno trovato in esso uno strumento a cui far ricorso in mancanza di parole. Un ultimo elemento che ci sembra importante segnalare è il fatto che quanto avvenuto in classe ha contribuito a creare una continuità tra scuola e famiglia. A seguito di piccoli episodi riportati a casa dai bambini riguardo alla storia di Roberto e della rabbia, alcuni genitori hanno infatti chiesto informazioni su come accedere alle Storie che sono quindi poi state riproposte anche a casa. Riteniamo che in un certo senso ciò abbia ‘allargato’ la comunità narrativa creata.

6. Conclusioni e prospettive future

Abbiamo fin qui tentato di delineare le potenzialità delle Fiabe musicali e le Storie da Ascoltare della casa editrice Babalibri nella creazione di comunità narrative inclusive poiché danno accesso alla lingua (cfr. Ervin-Tripp, 1999; Roghi, 2017) e che, così facendo, promuovono la partecipazione e l’esercizio di abilità sociali, linguistiche e di comprensione. Il coinvolgimento emotivo suscitato nei bambini e la ricostruzione collettiva delle Storie osservati sono secondo noi riconducibili allo sviluppo di quelle competenze sociali che hanno un ruolo importante nei processi di alfabetizzazione (Lonigan, Shanahan, 2010) e di co-costruzione di senso. Si è osservata anche una differenza nella fruizione del mezzo orale e una maggiore difficoltà - in due casi su tre - di decodifica del racconto orale. Ciò potrebbe essere dovuto alla differenza tra l’esperienza del sentire e quella del vedere (Lewis, 2017, p. 21), la “differenza tra l’impatto degli stimoli visivi e quello suscitato da stimoli orali, nonché per i diversi processi che vengono attivati a livello di decodifica e comprensione” (Boaro et al., 2023, p. 132). Forse anche per questo – e sicuramente per via della mancanza di un approccio longitudinale di media-lunga durata

– non è stato possibile rilevare l’impatto sullo sviluppo delle competenze linguistiche nonostante siano stati osservati entusiasmo e partecipazione e, in un caso, il terzo, una maggiore semplicità di espressione data dalla musica. Riteniamo che ulteriori sperimentazioni in questa direzione sarebbero opportune. In sede di bilancio conclusivo possiamo comunque affermare come – entro le condizioni descritte – si sia data vita a una esperienza “fondata sulla pratica dell’ascolto, [...] condizione necessaria all’esistenza della comunità” (Giusti, Tonelli, 2021, p. 22), una comunità che può estendersi anche al di fuori delle mura scolastiche, come testimoniato nel terzo caso.

Riferimenti bibliografici

- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format, *Journal of educational psychology*, 86, 2: 235–243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>
- Ascenzi, A. (2003). *La letteratura per l’infanzia oggi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ascenzi, A., & Girotti, E. (2023). Children’s Literature and Technology to Promote Motivation and Inclusion in Nursery Schools. The Case Study of Babalibri’s Storie da Ascoltare. In Antona M., Stephanidis C. (Eds.), *Universal Access in Human-Computer Interaction. HCII 2023. Lecture Notes in Computer Science, vol 14021*. Springer, Cham https://doi.org/10.1007/978-3-031-35897-5_15
- Babalibri, Chi siamo*. (n.d.). Retrieved May, 09, 2023 from <https://www.babalibri.it/chi-siamo>
- Babalibri, Storie da Ascoltare*. (n.d.). Retrieved May, 14, 2023 from <https://www.babalibri.it/categorie-ascolti/storie-da-ascoltare/>
- Babalibri, Radiobaba*. (n.d.). Retrieved August, 23, 2023 from <https://www.babalibri.it/ascolti/>
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell’infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, LIII, 211, 121-134.
- Ben, Okry (1997). *A Way of Being Free*. London: Phoenix House.
- Boaro, E., Girotti, E., Gentilozzi, C., & Ascenzi, A. (2023). Processi inclusivi tra letteratura per l’infanzia e relazioni con enti del territorio: una sperimentazione alla Casa delle Culture di Ancona. In Giacconi C., D’Angelo I., Marfoggia A., Gentilozzi C. (Eds.), *Ecosistemi Formativi Inclusivi* (pp. 115-134). Milano: Franco Angeli.
- Calvino, I. (2010). Un re in ascolto. In *Sotto il sole giaguaro*. Milano: Mondadori. Retrieved August, 22, 2023 from http://faculty.las.illinois.edu/rrushing/440b/Percorso_files/Calvino-Un%20re%20in%20ascolto.pdf
- Castano, E. (2021). Reading Narrative Fiction Shapes Social Cognition. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION, V. II, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion*, ASSOCIA-



- ZIONE "PER SCUOLA DEMOCRATICA (pp. 713-719). Roma.
- Clay, M. (1966). *Emergent reading behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand.
- Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA: gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- D'Allancè, M. (2020). *Che rabbia! Versione Storia da Ascoltare*. Milano: Babalibri. Retrieved on May, 14, 2023 from <https://www.babalibri.it/categorie-ascolti/storie-da-ascoltare/>
- Decreto Ministeriale, 22 dicembre 2022, n. 328 - Linee guida per l'orientamento <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.), (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research 5th Edition*. London: Sage Publications.
- Emili, E. A., & Macchia, V. (a cura di), (2020). *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS.
- Ervin-Tripp, S. (1999). Acquisition. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 6-8.
- Girotti, E., & Ascenzi, A. (2023). Le Storie da Ascoltare di Babalibri: incontro tra letteratura per l'infanzia, musica classica e tecnologie per l'inclusione. In Giacconi C., D'Angelo I., Marfoggia A., & Gentilozzi C. (Eds.), *Ecosistemi Formativi Inclusivi* (pp. 135-149). Milano: Franco Angeli.
- Giusti, S., & Tonelli, N. (2021). Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento. *QdR/Didattica e letteratura/12*. Torino: Loescher.
- Grilli, G., & Terrusi, M. (2014). Migrant readers and wordless books: visual narratives' inclusive experience. *Encyclopaideia*, 18, 38: 67-90. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4508>
- Guirao, J., & Davenier, C. (2014). *Luna e la camera blu*. Milano: Babalibri.
- Guirao, J. & Davenier, C. (2020). *Luna e la camera blu, Versione Storia da Ascoltare*. Babalibri, Milano. Retrieved on May, 14, 2023 from www.babalibri.it/ascolti/13-lunae-la-camera-blu
- Hong, J. C. (2020). *Il principe tigre. Versione Storia da Ascoltare*. Milano: Babalibri. Retrieved on May, 14, 2023 from <https://www.babalibri.it/categorie-ascolti-storie-da-ascoltare/>
- Lewis, T.E. (2017). Walter Benjamin's radio pedagogy. *Thesis Eleven*, 142, 18-33.
- Lionni, L. (2015). *Piccolo blu e piccolo giallo. Ed. Speciale Fiaba musicale*. Milano: Babalibri.
- Lionni, L. (2019). *Pezzettino. Ed. Speciale Fiaba musicale*. Milano: Babalibri.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2010). Developing Early Literacy Skills: Things We Know We Know and Things We Know We Don't Know. *Educational Researcher*, Vol. 39, No. 4. *The National Early Literacy Panel Report: Summary, Commentary, and Reflections on Policies and Practices to Improve Children's Early Literacy*, pp. 340-346; <https://www.jstor.org/stable/27764607>
- Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Malaguti E. (2017). Inclusive early childhood education and right of literacy even for children with disabilities. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17, 2, 101-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-20564>
- Meda, J. (2021). C'era una volta al gramofono... Le fiabe sonore della Durium tra tradizione e fantasia (1933-1950). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*; E-book Sessioni Parallele (pp. 962-969). Lecce: Pensa Multimedia.
- Neroni, A. M. (2023). *Letteratura per l'infanzia e inclusione: un progetto nella Scuola per l'infanzia*. Unpublished master's thesis, Università di Macerata, Macerata, Italia.
- Panza, C. (2015). Nati per Leggere e lettura dialogica: a chi e come. *Quaderni ACP* 22(2), 95-101.
- Ramos, M. (2020). *Sono io il più forte. Versione Storia da Ascoltare*. Milano: Babalibri. Retrieved on May, 14, 2023 from <https://www.babalibri.it/categorie-ascolti/storie-da-ascoltare/>
- Roghi, V. (2017). *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Bari: Laterza. Sito MLOL Media Library Online. (n.d.). Retrieved May, 09, 2023 from https://www.medialibrary.it/media/schedaopen.aspx?id=2593151&source=open_carousel
- Swan, D. W. (2009). *Emerging Paths to Literacy: Modeling Individual and Environmental Contributions to Growth in Children's Emergent Literacy Skills*. Dissertation, Georgia State University, Atlanta, Georgia. Doi: <https://doi.org/10.57709/1060083>
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.



LA VALUTAZIONE DEI PARTECIPANTI A UN'ESPERIENZA DI ORIENTAMENTO NARRATIVO NELLE SECONDARIE DI SECONDO GRADO DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PERUGIA

Barbara Ciurnelli, Diego Izzo*
(Università degli Studi di Perugia)

1. Un incontro tra Università e scuola

Nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 "Istruzione e ricerca" – Componente 1 "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università" – Investimento 1.6 "Orientamento attivo nella transizione scuola – università", finanziato dall'Unione europea – NextGeneration.EU con il D.M. 934 del 03/08/2022 si definiscono le modalità attuative e le risorse (250 milioni di euro di investimento) per le quattro annualità di intervento orientativo dell'Università nelle scuole secondarie di secondo grado. Il decreto individua come proprio obiettivo: "l'organizzazione, sulla base di accordi con le scuole, di corsi di orientamento della durata di 15 ore ciascuno da somministrare, secondo i relativi programmi, con modalità curricolare o extracurricolare e per almeno 2/3 in presenza, agli alunni iscritti agli ultimi 3 anni della scuola secondaria superiore di secondo grado, con la possibilità di coinvolgere le insegnanti e gli insegnanti della scuola secondaria superiore" (quest'ultima possibilità riguarda un coinvolgimento per la formazione on the job degli insegnanti). L'azione delle Università si prefigge di raggiungere, complessivamente, nei quattro anni un milione di ragazzi e ragazze per, come dice il sito istituzionale del programma: "per sostenerli nella scelta dell'istruzione terziaria, favorendo un miglior adattamento tra preparazione e percorso professionale, e aiutando gli studenti ad orientarsi nella transizione scuola-università".

L'Università di Perugia, nell'ambito delle azioni previste dal D.M. 934 del 3/8/2022, ha deciso di riservare ai percorsi di orientamento svolti nelle scuole secondarie di secondo grado una modalità particolare per le classi terze. L'Università di Perugia ha avuto l'obiettivo di realizzare oltre 120 per-

corsi nelle secondarie per raggiungere oltre 2600 studentesse e studenti. I modelli proposti nell'azione di orientamento in generale dall'Ateneo perugino, possono essere definiti, prevalentemente, come modelli di tipo informativo/conoscitivo, mentre i modelli proposti, invece, alle classi terze possono rientrare all'interno del paradigma dell'orientamento formativo.

2. I metodi di orientamento formativo in sintesi

I metodi di orientamento formativo sono, semplificando, tutti quegli approcci che si concentrano sullo sviluppo di abilità e competenze orientative dei ragazzi e delle ragazze (o degli altri utenti di percorsi di orientamento) anziché accompagnare, informare o sostenere in prossimità di una scelta. La struttura e la funzione dei modelli di orientamento formativo li rende particolarmente duttili per poter essere declinati in contesti educativi e formativi trasversali.

Tra i metodi di orientamento formativo che si sono sviluppati a partire dalla fine degli anni '90, qui passati in rassegna in modo sintetico, *l'orientamento narrativo* (Batini, Zaccaria, 2000) si pone l'obiettivo di mettere al servizio della comunità educativa e formativa la straordinaria e comprovata efficacia del pensiero narrativo (Bruner, 1992) attraverso lo stimolo inesauribile delle storie.

Come ha chiarito per primo Bruner (1992) esistono due facoltà principali del pensiero umano: il pensiero paradigmatico, legato alle forme e ai processi "logici", che costituisce lo strumento elettivo per pervenire alla conoscenza secondo l'approccio scientifico e il pensiero narrativo, indispensabile per dare significato al proprio agire e all'agire altrui, che si appoggia all'intenzionalità e al ruolo delle componenti emotive, affettive, e delle credenze. Il pensiero narrativo procede at-

* Barbara Ciurnelli è autrice dei paragrafi 4, 5 e 6. Diego Izzo è autore dei paragrafi 2, 3 e 7. Entrambi sono estensori del paragrafo 1.



traverso storie o microstorie, che rappresentano un mezzo efficace per dare senso e validare la propria esperienza, per accedere a quella altrui.

L'orientamento narrativo assume, dalle origini, come finalità principale l'empowerment dei soggetti che se ne servono, ovvero l'acquisizione di maggior potere e controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte.

Tra i modelli più conosciuti nel panorama internazionale c'è sicuramente quello del **Life Design** (Burnett, Evans, 2016) che sottolinea la necessità, da parte degli individui, di essere consapevoli dei propri desideri, obiettivi, progetti e delle proprie aspirazioni, perché questo rappresenta la modalità più efficace per condurre una vita soddisfacente.

Tale modello si declina operativamente in diverse attività, tra cui la riflessione su se stessi e sulle opzioni a disposizione, sui propri valori e risorse, oltre alla pianificazione concreta delle azioni per il raggiungimento degli scopi. Tutto è improntato a mettere l'individuo nella condizione di intraprendere scelte il più possibile consapevoli.

Un altro modello di orientamento formativo che si inquadra nel paradigma *life design* è rappresentato dalla **Career Construction** (Savickas, 2001; 2005), in cui si insiste maggiormente sulla valenza "pubblica" e sociale nel processo di costruzione di una carriera che risulta fortemente influenzata da fattori ambientali, personali, valoriali e culturali. Secondo questo modello gli individui dovrebbero, auspicabilmente, cercare un'occupazione che possa essere adatta alle loro caratteristiche, ma, in senso più ampio, dovrebbero costruire una carriera che incontri le loro necessità, risponda ai loro bisogni, che fornisca senso ai loro percorsi di vita.

Si tratta dunque di approcci fondati sul costruttivismo sociale e sull'importanza della riflessione come strumento elettivo per guidare il soggetto nelle decisioni della vita quotidiana.

Nel modello della **Costruzione di Sè e della Vita** (Guichard, 2004, 2005, 2009, 2010) si pone l'accento sui processi di costruzione dell'identità e si ricorda che ogni persona deve avere come obiettivo l'integrazione tra la dimensione personale (in cui entrano i valori, i progetti, le capacità) e la dimensione ambientale (il tessuto socio-culturale, il contesto storico). I progetti di vita, che possono essere perseguiti chiarendo - in relazione alla propria identità - gli obiettivi e impegnandosi attivamente a conoscere e utilizzare le proprie risorse personali come strumento fondamentale per far scelte consapevoli e affrontare i cambiamenti lungo il proprio percorso di vita.

Spostando il focus specificamente sull'età

adulta, all'interno del paradigma dell'orientamento formativo si possono far rientrare anche approcci non pensati esplicitamente come metodi di orientamento. A titolo esemplificativo, e vista la sua rilevanza ed efficacia, è bene menzionare uno strumento di sviluppo molto potente nel contesto dell'apprendimento permanente e continuo: l'**autobiografia ragionata**. Si tratta di uno strumento messo a punto dal sociologo francese Henri Desroche (1984; 1990), e successivamente ripreso dagli studi del suo allievo François Draperi (2011) e, in Italia, nelle sperimentazioni dell'Università di Padova (Zaggia, 2011; Surian, 2011) e di Perugia (Batini, 2017, 2019).

In estrema sintesi, la centratura dell'autobiografia ragionata è sul soggetto (*persona-progetto*) e sul facilitatore (*persona-risorsa*) e sulla loro interazione. La persona-progetto viene invitata a condividere ricordi rispetto ad alcuni domini: la formazione formale e non formale, le attività lavorative e professionali, le esperienze sociali, associative, di volontariato, civiche. Si insiste dunque sulla dimensione pubblica di un soggetto. Via via che i ricordi vengono condivisi, la persona-risorsa compone una bioscopia, ossia un lungo testo attraverso il quale la persona-progetto potrà stilare una nota biografica, un racconto che dovrebbe aiutare a (ri)conoscersi e affrontare i cambiamenti in maniera più cosciente. La persona può dare così nuovo vigore e significato ai ricordi, fisiologicamente depotenziatisi nel corso del tempo, e questo può ingenerare un circolo virtuoso in relazione alla fiducia in se stessi. Il racconto della propria vita viene quindi armonizzato, per dotarlo di un significato più efficace per orientarsi nelle sfide e nelle scelte della vita quotidiana. Ecco perché, come sostiene Desroche, "ogni progetto (di ricerca, di formazione, di cambiamento) può ancorarsi davvero a una traiettoria personale se prima si lasciano affiorare le 'persone nella persona'" (Surian, Frison, Lago, 2016).

3. Orientamento narrativo

I diversi metodi e relativi strumenti di orientamento formativo si richiamano tutti a una logica di sviluppo e di progressività, secondo la quale ogni azione orientativa può definirsi come un contributo all'incremento del controllo di un soggetto sulla propria vita e sulle proprie scelte, o meglio, viceversa, "non si può definire orientativa un'azione che non abbia anche queste funzioni" (Batini, 2013). Ciò che conferisce peculiarità alle azioni di orientamento narrativo è l'utilizzo di storie e racconti, in qualsiasi modalità espressiva (es. orale, scritta...), perché si ritiene possano essere



dei facilitatori, opportunamente maneggiati, come stimoli per la costruzione dell'identità individuale e nella ricerca e sviluppo delle competenze a supporto della carriera formativa e lavorativa. Attraverso le narrazioni si fornisce un'interpretazione della realtà circostante, ma al tempo stesso si consente di affinare una modalità di pensiero riferita a sé, realtà e sé si alimentano grazie alle narrazioni provenienti dagli altri e dal mondo esterno (Batini, Del Sarto, 2007).

Le storie, pertanto, permettono all'individuo – sia consapevolmente che inconsapevolmente – di organizzare le informazioni, di attingere al bagaglio esperienziale pregresso e integrarlo via via.

L'orientamento narrativo lavora su più fronti rispetto alle competenze degli individui e rappresenta un valido strumento anche per la didattica orientativa, valorizzando ciò che il soggetto già possiede e dando valore alle esperienze reali in cui il soggetto è immerso.

I soggetti coinvolti in questi processi possono ragionare e dare “un senso a ciò che sta accadendo e, soprattutto, all'imprevedibile che li sta aspettando” (Batini, Giusti, 2008). Il metodo consente di mettere al centro l'individuo e le sue strategie nell'assunzione di decisioni e nella strutturazione di piani di azione, nell'ottica di incrementare l'autoefficacia percepita (la fiducia che un soggetto ha nelle proprie risorse e la credenza di poterle utilizzare in specifiche situazioni), nel contesto protetto di una storia, di attività metaforiche, di uno spazio altro.

Il lavoro, sviluppato attraverso attività proposte negli snodi narrativi di una storia, consentono di operare al contempo su dimensioni identitarie e su specifiche abilità orientative.

La narrazione rappresenta uno strumento conoscitivo e interpretativo per codificare e spiegare gli eventi e le situazioni, per orientare il proprio agire attraverso il dialogo tra gli schemi di azione e significato presenti nel proprio repertorio esperienziale e quelli presenti nelle storie.

Ogni narrazione, orale o scritta, permette a ciascun soggetto narrante di incontrare l'altro. In quest'incontro, nell'ascolto reciproco e nello scambio comunicativo, avviene inevitabilmente una negoziazione di significati, in cui tutti i soggetti coinvolti contemporaneamente affermano e ridefiniscono la propria identità (Bruner, 2002; Fiorentino, 2015).

L'orientamento narrativo lavora su competenze specifiche. Tali competenze possono essere elencate seguendo questa lista (Batini, Giusti, 2008):

- essere capaci di dare una struttura alla confusa realtà in cui viviamo;
- essere in grado di attribuire un senso e un significato a ciò che ci accade e a ciò che facciamo;

- essere in grado di socializzare tutte queste competenze;
- essere in grado di negoziare con gli altri i significati che attribuiamo agli eventi, a noi stessi, alla realtà che ci circonda;
- esercitare un controllo sul reale e agire di conseguenza;
- essere in grado di organizzare pensiero e azioni;
- essere capaci di esercitare previsioni sul futuro e di progettare;
- essere in grado di tenere insieme i differenti aspetti della nostra identità, anche in modo progettuale.

Queste competenze dovrebbero anche metterci in grado di elaborare (o ripensare, rielaborare) un progetto di vita e di agire in modo conseguente alle scelte relative.

4. Dalla teoria alla pratica

A partire dalla fine degli anni '90, nel nostro Paese si definiscono i principi normativi e le linee guida che caratterizzano l'orientamento lungo tutto il percorso formativo. All'interno del documento del Gruppo consultivo informale MURST/MPI del 29 aprile 1997, operante a sostegno della Legge 15 marzo 1997, n. 59 si legge che l'orientamento “deve collocarsi nell'ambito delle iniziative di riforma della scuola e delle università”; a tal fine, le attività didattiche devono essere progettate anche in base alla prospettiva dell'orientamento per il potenziamento delle capacità comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse, etc.

Successivamente, la Circolare Ministeriale 6 agosto 1997, n. 488, prot. n. 18359/BL, Orientamento scolastico, universitario e professionale - Trasmissione direttive, propone l'orientamento come strumento per potenziare nei giovani, capacità che permettono loro non solo di scegliere in modo efficace il proprio futuro, ma anche di partecipare attivamente negli ambienti di studio e di lavoro, scelte. Tuttavia, sarà soltanto con il Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 che viene formalizzato l'obbligo di svolgere attività di orientamento.

Nonostante ciò, bisognerà attendere 15 anni, con la Nota MIUR 19 febbraio 2014, n. 4232, prima che vengano emanate le “Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente nel sistema di istruzione”, in cui si evince che “l'orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti”, al fine di garantire il diritto allo studio e pari opportunità di successo formativo. Tuttavia, il sistema di istruzione, nel corso degli anni, si è mo-



strato particolarmente refrattario a modelli di orientamento aggiornati e validati da evidenze scientifiche, costringendo spesso gli studenti a un ruolo passivo rispetto al proprio orientamento, destinatari di proposte di pratiche superate e con scarsa centratura sulla persona e sulla sua attivazione.

Solo in tempi recentissimi, il Decreto Ministeriale n.328 del 22 dicembre 2022 ha definito le “Linee guida per l’attuazione della riforma dell’orientamento», nell’ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. All’interno del documento viene riconosciuto il valore educativo dell’orientamento, che costituisce una responsabilità per tutti gli attori sociali ed istituzionali con cui lo studente interagisce, dai docenti alla famiglia.

Nella cornice e in integrazione con la didattica orientativa vengono richieste ai docenti tutor e ai docenti orientatori attività mirate al potenziamento dell’autonomia, adeguando tempi e spazi ai bisogni degli studenti, al fine di superare la dimensione trasmissiva in favore di una proposta esperienziale.

Le linee guida sottolineano, inoltre, la dimensione longitudinale dell’orientamento formativo, il quale dovrebbe essere integrato all’interno di tutto il percorso scolastico, sin dalla scuola dell’infanzia, per consentire a tutti gli studenti di allargare le proprie visioni, di complessificare le proprie possibilità, di riconoscere e sviluppare abilità non note, secondo un sistema strutturato di interventi non più affidato ad iniziative episodiche.

Prima delle Linee Guida era uscito, nell’estate 2022, il D.M. 934 del 3/8/2022, che ha attribuito alle Università il compito di realizzare interventi di orientamento nelle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado, con l’esplicita finalità di favorire la transizione tra scuola e Università.

Al punto 12.3 delle “Linee guida per l’orientamento” viene richiamata l’attivazione di una specifica linea di investimento già attivata 1.6 “*Orientamento attivo nella transizione scuola-università*” che consente a tutte le “*scuole secondarie del secondo ciclo di poter realizzare percorsi di orientamento di 15 ore ciascuno nelle classi terze, quarte e quinte, promossi dalle università e dagli AFAM, tramite sottoscrizione di specifici accordi*”. I due documenti sono dunque strettamente collegati.

In questo quadro normativo di riferimento l’Università degli Studi di Perugia, così come molte Università d’Italia, si è mossa utilizzando docenti, ricercatori, dottorandi, assegnisti e borsisti afferenti ai diversi dipartimenti. Un avviso di interpello ha riguardato il personale interno non strutturato ed ha consentito la costituzione di un elenco di

esperti/esperte di elevata qualificazione. Il gruppo di orientatori selezionato è stato quindi contattato dal Delegato per il settore Orientamento, tutorato e divulgazione scientifica di Ateneo, referente per il programma PNRR «Orientamento attivo nella transizione Scuola-Università» e successivamente dal Referente per l’Orientamento di ogni specifico Dipartimento al fine di organizzare le attività all’interno degli istituti scolastici.

Nello specifico il gruppo di orientatori afferente al Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione organizzato in due gruppi, coordinati uno dal professor Federico Batini e uno dalla professoressa Claudia Mazzeschi, era composto da 14 tra dottorandi, assegnisti e borsisti di ricerca ed ha proposto un percorso di orientamento formativo alla scelta, rivolto esclusivamente agli studenti e alle studentesse delle classi terze delle scuole secondarie di II grado, che permettesse agli allievi di riflettere sulle proprie risorse, capacità e competenze, ma anche sulle proprie difficoltà e punti di debolezza, sui propri obiettivi personali e professionali al fine di compiere scelte ed elaborare progetti in modo quanto più consapevole possibile.

I percorsi proposti dal gruppo coordinato dal Prof. Federico Batini, di ambito pedagogico, sono stati improntati alla metodologia dell’orientamento narrativo, precedentemente descritto, utilizzando percorsi strutturati attorno a narrazioni guida, che vengono inframezzate da attività individuali e di gruppo e da pratiche di socializzazione e condivisione all’interno del gruppo stesso, con approccio di facilitazione e con la valorizzazione di ogni contributo.

5. I percorsi proposti: “Io sono Dot” e “Vivavoce”

In un’ottica di valorizzazione e di riflessione sulla propria identità per la consapevole costruzione del proprio futuro, sono stati reputati idonei per gli studenti delle classi terze delle scuole secondarie di II grado, due percorsi ideati dal gruppo di lavoro dell’Associazione Pratika, agenzia formativa toscana che da vent’anni opera con il metodo dell’orientamento narrativo.

I percorsi sono stati costruiti attorno a romanzi centrati sull’importanza della scoperta e della conoscenza delle proprie abilità, attitudini ma anche delle strategie per superare le difficoltà e la consapevolezza da acquisire dei propri limiti. Entrambi i percorsi, uno costruito usando, come narrazione guida, il testo “Io sono Dot” di Joe R. Lansdale, edito da Einaudi (2017) e l’altro realizzato utilizzando “Vivavoce” di Antonio Ferrara, edito da



EL (2018), i protagonisti arrivano a capire quanto sia importante non solo scegliere, ma decidere di fare o non fare qualcosa sulla base della propria determinazione e decisione per sviluppare le proprie potenzialità; nei due romanzi la partecipazione ad una gara sui pattini o l'attività di volontariato attraverso la lettura ad alta voce, non sono scelte irrevocabili, ma consentiranno loro, comunque, di attivare un percorso in direzione del cambiamento, della trasformazione, dell'appropriazione di sé e della propria vita.

Utilizzando la narrazione guida si accompagnano gli studenti non solo a conoscere meglio sé stessi, in un viaggio profondo, come quello condotto dai protagonisti; ma anche ad attribuire la giusta importanza alla scelta del proprio percorso di vita, che sia una scelta scolastica, universitaria lavorativa o personale, scrollando loro di dosso il peso della definitività della propria decisione e, al contempo sottolineandone l'importanza. Senza banalizzare o sottostimare l'importanza della scelta che saranno chiamati a fare a conclusione del percorso scolastico, gli studenti si avviano verso un percorso che li condurrà a riconoscere il proprio valore così da non accontentarsi di scegliere tra le strade offerte o disponibili, ma adottando un approccio creativo per costruire la propria via.

I percorsi proposti prevedono entrambi un iniziale momento di rilevazione delle attese e delle aspettative degli studenti, rispetto al tema degli incontri, le conoscenze pregresse, cosa avevano compreso e cosa gli fosse stato riferito rispetto a ciò che avrebbero fatto durante le 15 ore previste. Successivamente viene introdotto il concetto di orientamento, stimolando i ragazzi e le ragazze a riflettere su cosa significa per loro orientarsi, cosa avevano proposto loro gli adulti, cosa è servito loro per orientarsi, presentando altresì la metodologia dell'orientamento narrativo. Ogni orientatore, sulla base della numerosità del gruppo, della relazione instaurata con gli studenti e le studentesse e del livello di profondità e di complessità espressa durante il brainstorming iniziale, propone il percorso che sembra più adeguato al gruppo.

Il primo incontro prosegue alternando momenti di lettura ad alta voce del testo di riferimento ed attività correlate, finalizzate alla scoperta di sé stessi, alla riflessione su snodi della propria vita, all'esplorazione dei propri bisogni, allo sviluppo di alcune piccole abilità orientative.

Nel percorso relativo a "Io sono Dot" agli studenti viene chiesto di presentarsi come farebbero normalmente ma anche in un modo più fantasioso, passando, dopo la seconda lettura, ad identificare i propri obiettivi a brevissimo termine (entro oggi) fino a quelli a lungo termine (entro 10

anni). Ciò che caratterizza la riflessione è che i traguardi siano concreti ed effettivamente perseguibili, individuando anche le persone o i mezzi grazie ai quali riusciranno a raggiungerli. Nel percorso correlato a "Vivavoce" la presentazione iniziale è finalizzata alla scoperta delle cose in cui ogni studente riesce bene, che lo fanno sentire utile e che ancora non sa fare ma vorrebbe imparare. Per poi riflettere, dopo un altro estratto dal testo, sui propri limiti e sugli ostacoli che si è trovato ad affrontare, siano essi provocati da loro stessi o da eventi su cui non hanno avuto il controllo.

La socializzazione e condivisione di quanto scritto o elaborato è un aspetto fondamentale del metodo e del percorso.

La seconda giornata inizia con una breve socializzazione sulle attività proposte durante l'incontro precedente, stimolando il confronto e valorizzando ogni feedback. Viene ripresa la narrazione guida e si continua a leggere. La lettura è sempre svolta dal conduttore al fine di evitare imbarazzi tra gli studenti e facilitare la comprensione del testo, permettendo loro semplicemente di ascoltare per immergersi nella storia. Le attività successive in entrambi i percorsi si concentrano sull'autovalutazione e sull'esercizio di controllo della propria vita, focalizzandosi sull'importanza del punto di vista degli altri e sull'esperienza che si trae dagli errori; per poi iniziare a progettare una rudimentale bozza del proprio futuro.

L'incontro finale si apre con la condivisione delle attività e delle riflessioni che sono rimaste maggiormente impresse agli studenti, per poi concludere la lettura del romanzo e svolgere le ultime attività in programma. In entrambi i percorsi, gli allievi sono sollecitati a ripensare a tutto ciò che è stato fatto e a socializzare il proprio stato d'animo. Infine, l'attività conclusiva proposta, si articola in due fasi: la prima relativa alla trascrizione di due liste, una concernente le cose "che ti piace fare" ed un'altra di cose "che sai fare bene". Successivamente all'analisi delle proprie inclinazioni e potenzialità ogni allievo crea un fotocollage. Viene quindi fornito un foglio A3 su cui incollare immagini e foto, ritagliate da riviste e giornali o anche disegnare e scrivere; chiedendo loro di immaginare non uno, ma tanti possibili futuri per rinforzare il messaggio dell'incredibile opportunità che hanno nel decidere cosa fare "da grandi".

Al termine dell'ultimo incontro viene somministrato un questionario di gradimento a tutti gli studenti e le studentesse che hanno partecipato al programma, per avere un riscontro dell'efficacia e della soddisfazione del percorso svolto.



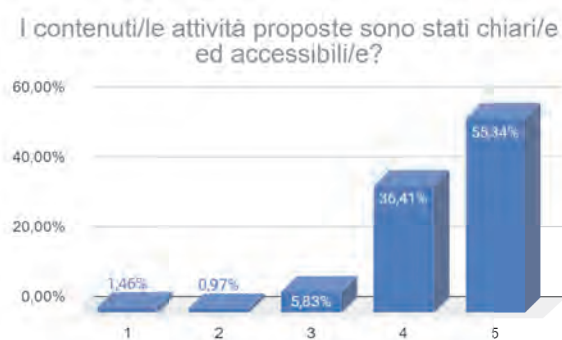
6. Il feedback degli studenti

A conclusione degli incontri del gruppo di orientatori, sono stati raccolti i feedback inviati da tutti gli studenti, i quali avevano partecipato ai percorsi

proposti ed analizzato le loro risposte. Il questionario è stato compilato complessivamente da 206 studenti provenienti principalmente da istituti tecnici (58,7%) da licei (34,5%) e da istituti alberghieri (6,8%).



È stato chiesto agli allievi di attribuire un valore numerico su scala Likert alla percezione che avevano avuto in merito all'accessibilità dei contenuti e delle attività proposte e del loro grado di soddisfazione rispetto alle aspettative che avevano inizialmente.



Dalle risposte dei ragazzi e delle ragazze intervistate, emerge una globale facilità ad accedere alla metodologia proposta (91,75% aggregando le risposte 4 e 5) che risulta inoltre, essere particolarmente soddisfacente, come espresso dalla maggior parte di loro (66,5% aggregando le risposte 4 e 5).

Si è indagata anche la percezione dell'utilità delle riflessioni, delle conoscenze e delle abilità costruite durante il percorso, finalizzate ad una consapevole costruzione del proprio futuro; oltre alla consapevolezza di aver imparato cose nuove su se stessi.





Anche in questo caso la maggioranza degli studenti e delle studentesse (67,47%) aggregando le risposte 4 e 5) reputa molto utile l'analisi identitaria che ha svolto, ritenendo efficaci le dimensioni approfondite, che hanno permesso ai ragazzi anche di imparare cose nuove su di sé (56,31% aggregando le risposte 4 e 5).

Oltre alla dimensione personale è stata indagata anche quella interpersonale. È stato infatti chiesto ai ragazzi se le attività laboratoriali svolte in gruppo fossero state apprezzate e che perce-

zione avessero avuto delle relazioni costruite durante gli incontri con gli altri membri del gruppo.

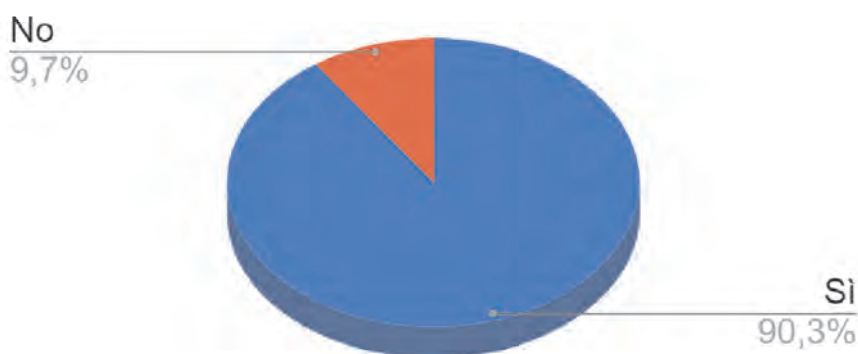
Gli studenti infatti sceglievano autonomamente il corso al quale partecipare e i gruppi venivano quindi creati sulla base delle preferenze dei ragazzi, per questo non sempre tutti i membri appartenevano alla stessa classe o avevano una conoscenza pregressa. Gli incontri di orientamento sono stati perciò anche uno strumento per facilitare la creazione di nuove relazioni.



Il 68,44% degli studenti (aggregando le risposte 4 e 5) si ritiene soddisfatto delle interazioni e delle relazioni stabilite con gli studenti del proprio gruppo, questo potrebbe aver influito positiva-

mente anche sul piacere di lavorare insieme agli altri come riportato dall'83,98% dei rispondenti (aggregando le risposte 4 e 5).

Consigliaresti ad altri compagni di partecipare allo stesso percorso?



Complessivamente il 90,3% degli intervistati consiglierebbe il percorso svolto ad altri compagni. Questo risultato rimarca il senso di soddisfazione suscitato e l'efficacia delle attività e della metodologia proposta.

All'interno del questionario di valutazione del gradimento degli incontri di orientamento, agli

studenti è stata fornita la possibilità di sottoporre suggerimenti o feedback su aspetti specifici o a più ampio respiro. Da un punto di vista descrittivo, emerge una sostanziale soddisfazione rispetto al percorso (*"Ho apprezzato il percorso"*) e la messa in risalto di aspetti positivi in relazione alla sua struttura (*"Il percorso è stato bellissimo e suggerir-*



sco ad altri studenti di effettuare un percorso come questo”). Alcuni studenti si sono inoltre soffermati sull’esigenza e sul desiderio di approfondimento (“Si potrebbero fare più spesso lavori del genere”), veicolando così il messaggio per cui, seppur in un tempo circoscritto e relativamente limitato, un percorso di questa levatura può gettare le basi per favorire un cambiamento radicale in termini di competenze orientative.

7. Conclusioni

La domanda odierna di orientamento è, in primo luogo, una domanda di senso: nel corso della propria esperienza formativa e scolastica, gli studenti e le studentesse avvertono la necessità di un indirizzo per poter visualizzare un quadro ampio di possibilità tra cui scegliere per progettare il proprio futuro. Questa richiesta non si esaurisce con la conoscenza di un contesto in cui opportunità e vincoli siano resi visibili e quantificabili, né con l’accoglimento dell’esperienza altrui o in chiave professionalizzante. Al bisogno orientativo di ragazzi e ragazze infatti non può corrispondere una risposta funzionale a un’utilità immediata. L’orientamento narrativo rappresenta quindi il tentativo di rispondere pienamente a questo bisogno tenendo in conto la centralità della persona e lo sviluppo di competenze che le consentano di definire e di ridefinire il suo percorso attraverso la comprensione e l’interpretazione delle storie utile a costruire una narrazione di sé efficace nel sostenere e indirizzare scelte di vita consapevoli e felici, in un’ottica di progressività in verticale.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2019). Ricostruire il proprio mondo per costruire il futuro: l’autobiografia ragionata. In V. Alastra (a cura di), *Narrazioni che disegnano mondi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini, F. (2017). L’entretien d’autobiographie raisonnée à l’Université. In Draperi, J.F. (sous la direction de), *L’autobiographie raisonnée. Pratiques et usages*. Valence, Repas: Presses de l’économie sociale.
- Batini, F. & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L’orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l’orientamento dalla scuola dell’infanzia all’educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (2000). *Per un orientamento narrativo* (Vol. 1). Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

- Burnett, B., & Evans, D. (2016). *Designing your life: How to build a well-lived, joyful life*. Knopf.
- Desroche, H. (1984). *Théorie et pratique de l’autobiographie raisonnée [Brochure]*. Ottawa: Document uci.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d’apprendre. D’une autobiographie raisonnée aux projets d’une recherche-action*. Paris: éditions ouvrières.
- Draperi, J.-F. (2011). *Parcourir sa vie. Se former à l’autobiographie raisonnée*. Montreuil: Presses de l’économie sociale.
- Ferrara, A. (2018). *Vivavoce*. Trieste: EL.
- Fiorentino, G. (2015). Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 7(2), 51-70.
- Lansdale, J. R., (2017). *Io sono Dot*, Einaudi, Torino.
- Oliveira, Í. M., & Araújo, A. M. (2022). Career exploration as a foundation for career developmental learning and academic success in childhood. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 351-370.
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Surian, A. (2011). L’autobiografia ragionata e i percorsi di bilancio delle competenze. In A. Serbati & A. Surian (A cura di), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo* (pp. 61-71). Padova: Cleup.
- Surian, A., Frison, D., & Lago, D. (2016). *Autobiografia ragionata e valorizzazione delle competenze in ambito professionale*. MeTIS, 6(1).
- Zaggia, C. (2011). Verso un bilancio delle competenze all’università. In L. Galliani, C. Zaggia & A. Serbati (A cura di), *Adulti all’università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze* (pp. 51-58). Lecce: Pensa MultiMedia.

Riferimenti normativi

- Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328 Linee guida per l’orientamento, relative alla riforma 1.4 «Riforma del sistema di orientamento», nell’ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza
- Nota MIUR 19 febbraio 2014, n. 4232, Linee guida nazionali per l’orientamento permanente nel sistema di istruzione
- Decreto Presidente Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- Circolare Ministeriale 6 agosto 1997, n. 488, prot. n. 18359/BL, Orientamento scolastico, universitario e professionale - Trasmissione direttive.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59, Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.



SCRIVERE INSIEME TRA SCRITTURE COLLETTIVE E TESTO COLLETTIVO

Alessia Barbagli

ABSTRACT

La relazione intende raccontare due esperienze didattiche di scrittura collettiva svolte rispettivamente con due classi terze ed una classe prima di una scuola secondaria di primo grado di Roma. Si tratta di due percorsi differenti, nel primo caso, con le due terze, è stato svolto un laboratorio di scrittura collettiva che, a partire dal libro di Italo Calvino "Il castello dei destini incrociati" che ha visto la composizione di racconti scritti insieme, nel secondo percorso, invece, seguendo le orme di Mario Lodi e Don Milani la classe ha svolto un percorso di scrittura legato al testo collettivo. In entrambi i casi la pratica della scrittura, oltre ad aver incrementato in modo significativo la competenza linguistica, ha rappresentato un modo di costruire e far vivere una classe come comunità di scrittori e scrittrici ed ha costituito una modalità efficace di co-costruzione della conoscenza.

The report aims to recount two educational experiences of collective writing carried out respectively with two eighth-grade classes and a sixth-grade class of a secondary school in Rome. These are two different paths; in the first case, with the two third-graders, a collective writing workshop was carried out, which, starting from Italo Calvino's book "The Castle of Crossed Destinies," involved the composition of short stories written together; in the second path, on the other hand, following in the footsteps of Mario Lodi and Don Milani, the class carried out a writing path linked to the collective text. In both cases, writing practice, in addition to significantly increasing language proficiency, was a way of building and experiencing a classroom as a community of writers and was an effective way of co-constructing knowledge.



Lo scrivere insieme è educazione alla socialità in quanto ognuno si sente parte di un gruppo che si esprime per mezzo del pensiero dei singoli ma per un fine comune.

Mario Lodi

Capita spesso che dentro la scuola (ma anche fuori dalla scuola) la scrittura, ovvero la composizione di testi di tipologia diversa, sia intesa come attività esclusivamente solitaria o quanto meno individuale, come se aleggiasse intorno a questa azione una sorta di sacralità, come se il testo prodotto dovesse avere un legame esclusivo con chi lo ha scritto.

Eppure l'idea del testo aperto agli interventi di autori differenti affonda le radici nella notte dei tempi e se anche volessimo limitarci al Novecento, troveremmo il movimento futurista con le sperimentazioni di scrittura collettiva riprese poi dal dadaismo e, soprattutto, dal surrealismo (ricordiamo Bréton e il suo "Cadavere squisito"¹). In tempi più recenti gli esempi di scritture collaborative si sono moltiplicati, basti citare, per l'Italia i romanzi pubblicati a nome del collettivo Luther Blisset diventato poi Wu Ming, ma pensiamo anche alle possibilità offerte dalla diffusione sul web di molte piattaforme che favoriscono la collaborazione a distanza di autori che possono scrivere porzioni diverse di un unico testo.

Sappiamo, poi, che ci sono state molte esperienze di scrittura collettiva anche dentro la scuola, in Italia ne abbiamo testimonianza sin dagli inizi degli anni '50 con le pratiche didattiche di Mario Lodi condivise poi con Don Milani. Sono pratiche ereditate da molti maestri e maestre che le hanno sperimentato nelle loro classi, ci riferiamo in particolare al gruppo del MCE che annovera la scrittura collettiva tra le tecniche di didattica attiva che lo contraddistinguono.

È la scrittura collettiva in ambito scolastico che ci interessa approfondire in questa sede sapendo che non è possibile considerarla alla stregua di un modello definito «Più che di un metodo rigido-mente strutturato, la scrittura collettiva è, come avrebbe detto Freinet, una tecnica di vita aperta, che va applicata con una certa libertà e continuamente rielaborata»².

Per chiarezza, però, si specifica che la scrittura

collettiva a cui verrà fatto riferimento è quella per la quale non basta che più persone siano coinvolte nella realizzazione globale di un testo scritto, ma è necessario che più persone siano coinvolte, insieme, nelle diverse fasi della produzione di un testo: ideazione, pianificazione, scrittura e revisione.

A partire da queste considerazioni si racconteranno due esperienze didattiche svolte nella scuola secondaria di primo grado.

Benché in forma diversa in entrambi i casi la pratica della scrittura ha rappresentato un modo di costruire e far vivere una classe come una comunità di scrittori e scrittrici ed ha costituito una modalità efficace di co-costruzione della conoscenza e del pensiero.

Nel primo caso l'esperienza si è svolta nell'anno scolastico 2021-2022 e si è trattato di un laboratorio a classi aperte: due terze medie, a partire dal libro *Il castello dei destini incrociati* di Italo Calvino, hanno composto una raccolta di racconti scritti in gruppo.

Il secondo è un percorso complesso che ha visto tappe differenti, si è svolto durante l'anno scolastico 2022-2023, protagonista una prima media, ed ha avuto come modello di riferimento la pratica del testo collettivo raccontata da Mario Lodi e Don Milani. Ogni fase del percorso ha visto la composizione di un testo collettivo diverso ed ogni volta il livello di autonomia della classe nella realizzazione aumentava.

Scrivere per stare insieme, stare insieme scrivendo

Per quanto riguarda il primo percorso si è partiti da un testo letterario per cercare le risposte o, meglio, per cercare lo spunto per farci le domande adatte quelle, cioè, che permettono di orientare lo sguardo e cercare strade percorribili in un contesto difficile.

Si trattava del secondo anno di scuola con il Covid. Come è noto le restrizioni necessarie per limitare i contagi hanno avuto delle conseguenze particolarmente pesanti per i ragazzi e le ragazze, in particolare le hanno avute quei provvedimenti che hanno di fatto limitato la socializzazione. Alcune di queste limitazioni invadevano in modo im-

1 La prima volta che vennero pronunciate le parole "Cadavere squisito" fu in Francia, nel 1925, nel contesto dei salotti surrealisti. In origine nasce come un gioco: l'idea era di comporre una frase in maniera collettiva, decidendone a priori la struttura (ad esempio "nome - aggettivo - verbo - complemento oggetto") e poi facendo in modo che ogni partecipante ne scrivesse una parte, piegasse il foglio e lo passasse al giocatore successivo, che avrebbe aggiunto un nuovo pezzo senza conoscere quanto fatto fino a quel momento. In questo modo viene fuori una frase dal significato surreale, opera di tutti gli artisti/giocatori coinvolti. La primissima frase creata con questa pratica diceva: "Il cadavere squisito berrà il vino novello" https://auralcrave.com/2018/08/26/cose-il-cadavere-squisito-la-pratica-surrealista-popolare-ancora-oggi/?utm_content=cmp-true <https://www.gutenberg.org/files/59842/59842-h/59842-h.htm>

2 G. Cavinato, N. Vretenar, *Scrivere insieme. La nascita del "noi" nella scrittura*, Edizioni MCE, Roma, 2019 p. 7.



portante anche il quotidiano scolastico dove c'era l'imposizione del distanziamento che rendeva particolarmente difficile progettare attività di gruppo e di cooperazione.

Per cercare di rendere meno pesante e paralizzante questa condizione, insieme ad un collega di lettere di una classe parallela alla mia (si trattava di due classi terze), abbiamo pensato di proporre ai nostri alunni e alle nostre alunne un laboratorio di scrittura creativa a classi aperte svolto *open-air*, nell'atrio della scuola, nel rispetto delle norme di sicurezza. Il laboratorio avrebbe preso le mosse dal libro di Italo Calvino *Il castello dei destini incrociati*.

Come è noto, si tratta di un libro molto particolare: presenta una sorta di cornice, per meglio dire, di racconto generatore, in cui un cavaliere che si perde nel bosco giunge ad un castello trasformato in una specie di locanda dove gli avventori non parlano e dove le storie di ognuno vengono narrate e costruite attraverso la successione di alcune carte di un mazzo di tarocchi.

Abbiamo pensato che l'immaginario letterario di questo testo, dalla forte connotazione simbolica, potesse facilitare la riflessione e potesse costituire per loro uno stimolo all'espressione e alla composizione.

Il simbolismo è indiscusso, perdersi nel bosco è un archetipo molto forte nella letteratura: da Dante con la selva oscura, ad Ariosto in cui il bosco diventa il teatro della follia di Orlando e, ancor prima, i boschi delle fiabe che sappiamo essere alcuni dei luoghi più significativi dei racconti. È stato importante iniziare da questa immagine perché ci è servita per rappresentare e visualizzare il momento di crisi e di spaesamento che continuavamo a vivere.

Inoltre abbiamo pensato che questo testo fosse particolarmente prezioso per gli strumenti che avrebbe potuto offrire per immaginare insieme delle storie, dei racconti.

Uno degli effetti che avevamo colto di questi primi due anni di pandemia era, infatti, proprio la difficoltà di immaginare un mondo diverso: l'imprevedibilità di quello che è accaduto sembrava in qualche modo aver minato quella che Bruner chiama la congiuntivizzazione del mondo³, cioè la facoltà di pensare per ipotesi, di pensare per possibilità che è, invece, tipica del mondo della narrazione e dell'immaginazione.

Noi docenti abbiamo letto il libro a turno, a voce alta discutendone con gli alunni e le alunne e approfondendo insieme gli spunti che la lettura offriva.

Suddivisi poi in gruppi misti di una classe e dell'altra, i ragazzi e le ragazze hanno creato i loro tarocchi e poi, dopo averli illustrati e raccontati agli altri, ogni gruppo ne ha sorteggiati alcuni in base ai quali hanno costruito insieme delle storie.

È evidente che, insieme all'immaginario di Calvino, abbiamo attinto anche ad una tecnica di scrittura creativa molto diffusa, che è appunto quella con le carte (ci sono moltissimi giochi che propongono attività del genere, fra tutte ricordiamo le carte di Propp che Gianni Rodari presenta nella sua *Grammatica della fantasia*⁴).

Il testo che ne è emerso è un'altra raccolta di racconti costruiti seguendo, appunto, il principio proposto da Calvino, ma con una particolarità, ovvero i ragazzi e le ragazze hanno costituito un gruppo trasversale, cioè un gruppo composto da elementi provenienti dai vari gruppi, che si è occupato di scrivere la cornice dei racconti che loro avevano elaborato, una cornice che nella struttura e nei contenuti partiva dal testo di riferimento e ne proseguiva la storia.

Si sono immaginati che un personaggio di un racconto del *Castello dei destini incrociati* uscisse dalla storia e si trovasse in un mondo collocato a metà tra la realtà e il mondo letterario dal quale nascevano i racconti elaborati dai gruppi.

L'elaborazione teorica che ne è scaturita e che costituisce la conclusione del testo è particolarmente interessante. Nel testo conclusivo del percorso narrativo, infatti, il gruppo della cornice, confrontandosi con tutti gli altri, si è trovato a definire con queste parole il mondo dell'immaginazione che si trova a metà tra la realtà e la letteratura:

«[...]ci accorgiamo che esistono molteplici realtà. Il primo gradino rappresenta la realtà in cui mi trovo all'interno del libro, il mondo delle favole insomma, un mondo che viene raccontato nei libri. La seconda è una realtà intermedia, il mondo di mezzo per intenderci, un mondo che è al confine tra il sogno e ciò che è reale. La terza è la realtà del lettore, lo spazio comune dove tutti quanti noi ora ci troviamo. Ora però sorge un dubbio: possiamo spostarci tra una realtà e l'altra?»

La scrittura è avvenuta in gruppo senza seguire una modalità prestabilita se non quella di partire dalle carte estratte per elaborare la composizione delle storie. In gruppo è avvenuta, poi, la revisione dei racconti: i testi elaborati insieme venivano letti

³ Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari-Roma, 2003, p. 32.

⁴ G. Rodari, *Grammatica della fantasia, l'arte di inventare le storie*, Einaudi, Torino, 2010.



alle due classi in “plenaria” e tutti i ragazzi e le ragazze, insieme agli insegnanti, intervenivano proponendo eventuali revisioni o aggiustamenti.

Si è trattato di un vero e proprio percorso di scrittura collettiva su due livelli: il primo livello ha riguardato l’ideazione, la pianificazione e la stesura avvenuta all’interno dei piccoli gruppi, il secondo livello è stata la revisione collettiva avvenuta all’interno del grande gruppo.

Attraverso la pratica narrativa derivata dall’incontro con un’opera letteraria ci siamo trovati a recuperare una dimensione di socialità poiché questa narrazione che ha rappresentato «la controparte scritta del mondo non scritto»⁵ ha ricreato un tempo e un luogo che sembravano essere stati sottratti e il valore aggiunto è stata la pratica collettiva che ha riscattato i molti mesi di solitudine ed isolamento.

Quattro passi verso il testo collettivo

Il secondo percorso iniziato a settembre del 2022, come già anticipato, si è ispirato alla pratica del testo collettivo che ha caratterizzato il lavoro di Mario Lodi e di Don Milani.

Ho inserito questa pratica nel percorso annuale di una prima media con la finalità di unire tre obiettivi: lo sviluppo dell’abilità e delle competenze di scrittura, la costruzione di relazioni di gruppo derivate da un’attività cooperativa, la sperimentazione di una modalità di apprendimento che fosse anche pratica democratica.

L’avvicinamento alla pratica del testo collettivo vero e proprio, cioè un testo composto e revisio-

nato in modalità collettiva, è avvenuta gradualmente.

1. Primo passo

Il primo passo ha coinciso con il primo giorno di scuola. Con i colleghi del consiglio di classe delle due sezioni del plesso avevamo scelto “La notte” come tema comune per le settimane dell’accoglienza.

Così, per conoscerci, appena arrivati ho chiesto loro: Cosa è per te la notte?

All’inizio ognuno ha scritto la risposta su alcuni foglietti colorati e me le hanno consegnate.

Ho “montato” le frasi insieme in modo da realizzare un unico testo retto dall’anafora ricorrente “La notte è”⁶.

La pratica è piuttosto comune e l’obiettivo era quello di usare la composizione testuale come metafora per rappresentare la costruzione del gruppo classe. Se una classe, infatti, è un gruppo umano che funziona perché composto da tante persone in relazione tra loro, anche quel testo funzionava grazie alla connessione di una frase con l’altra perché non erano solo un elenco di proposizioni, ma proponevano un’unità testuale, proprio come i ragazzi e le ragazze non sarebbero stati una somma di individui, ma una comunità umana strutturata.

In questo caso, però, l’intervento dell’insegnante è piuttosto forte perché scegliendo l’ordine della successione delle frasi determina l’immagine globale del testo. All’inizio di un percorso scolastico, d’altra parte, questo può essere

5 Cfr. I. Calvino, *Se una notte di inverno un viaggiatore*, Einaudi, Torino, p. 71.

6 Cosa è per noi la notte

La notte è quando c’è silenzio, entri dentro il letto e pensi a cosa hai già fatto

È la parte del giorno in cui ci si può rilassare ed entrare nel mondo dei sogni

È un altro mondo, un porto sicuro dove ancorare e riposare

La notte per me è piena concentrazione dove l’essere umano va in blackout e il corpo dorme ma la mente no, la mente ripara tutto per il giorno dopo.

È quel momento in cui ti rilassi e i tuoi occhi si perdono in meravigliosi sogni.

Sono le ore di riposo, di silenzio e di tranquillità.

È una forma di rilassamento che ti allontana dai pensieri stancanti e tristi.

La notte è la tranquillità, la parola tranquillità mi fa sentire a mio agio

La notte è un posto sicuro dove puoi tele trasportarti in mondi fisicamente affascinanti dove puoi diventare la sorella di Syd Vicious, una scrittrice di fama internazionale oppure la persona che salvò Kurt Cobain e tante altre fantastiche storie tutte da scoprire.

Per me la notte è una serie di stelle e di silenzio che ti rilassano

La notte è il giorno ma senza il sole, è quando puoi pensare al giorno passato e rilassarti sul tuo letto.

La notte è la tranquillità e la felicità che arrivi un nuovo giorno.

La notte per me è un’ora in cui puoi fare tutte le cose più belle come addormentarti sotto le stelle e osservare le costellazioni.

La notte è spensieratezza e riposo

La notte è un riposo dopo una giornata faticosa.

La notte per me è un momento di pace in cui puoi dormire e allo stesso tempo pensare a quello che vuoi.

La notte per me è tranquillità, vuoto, tempo per pensare e a volte fame!

La notte per me è quello spazio di tempo in cui puoi scaricarti di tutte le tensioni, le paure e le fatiche della giornata.

La notte è un pezzo della giornata chiamata notte.

Un tempo massimo di dodici ore in cui posso fare quello che mi pare.

Alcuni pensano che sia il contrario del giorno, secondo me no.



un modo per prendersi cura del gruppo e per suggerire la possibilità di “essere insieme un racconto, una storia” mostrandolo. Sarebbe importante, man mano che la classe si costituisce e prende consapevolezza di sé, che siano i ragazzi e le ragazze stesse ad arrivare ad autorappresentarsi⁷.

Prima di approdare all’altro passo importante della costruzione di un testo collettivo, abbiamo lavorato sulla conversazione di gruppo, sia nel corso dell’assemblea di classe, sia durante discussioni emerse intorno ad alcuni argomenti specificatamente disciplinari, come, ad esempio, gli la funzione del tempo nella storia oppure il senso dello studio della grammatica ecc.

Questi momenti di discussione sono stati passaggi importanti, potremmo dire propedeutici, alla costruzione di un testo collettivo vero e proprio ovvero un testo composto, trasformato e revisionato in modo cooperativo.

I ragazzi e le ragazze si sono abituati, a volte anche con un po’ di sforzo, all’ascolto degli altri, all’idea che il proprio pensiero e le proprie idee possono essere arricchite se si modificano accogliendo altre idee e altri pensieri.

Molto spesso ho registrato queste discussioni e le ho trascritte, in modo che ragazze e ragazzi potessero osservarsi rileggendo i loro scambi e i loro interventi.

2. Secondo passo

Abbiamo poi deciso di iniziare una corrispondenza con una classe di una scuola secondaria di primo grado di Venticano in provincia di Avellino. Così, seguendo le orme dei ragazzi di Barbiana e dei ragazzi di Piadena, ha avuto luogo la prima composizione di una vera e propria lettera collettiva.

Ho dato alcune indicazioni sulla struttura della lettera poi ognuno di loro ha immaginato la lettera da mandare ai compagni.

È iniziata la stesura del testo della lettera collettiva utilizzando la Lim e proiettando il testo, che è stato rivisto, modificato e revisionato più volte, la versione che ne è uscita fuori è il risultato della mediazione delle molte proposte dei ragazzi e delle ragazze.

Come sapevo bene dai racconti di Lodi e Milani, «[...] Cercare le parole adatte richiede molto tempo e riflessione»⁸ è stato necessario molto tempo per arrivare ad ottenere un testo completo, d’altra parte c’è stata una grande partecipazione

della classe, ognuno di loro è intervenuto più volte nella composizione, ma, soprattutto, nella revisione e nella limatura del testo.

La prima reazione dei ragazzi e delle ragazze è stata di stupore e di soddisfazione nell’aver scritto tutti insieme un testo che parlava di loro stessi che dovevano presentarsi a compagni e compagni sconosciuti.

In questo modo i ragazzi e le ragazze hanno realizzato una prima loro autorappresentazione confermando, a tre mesi dall’inizio della scuola, che il gruppo si riconosceva un’identità.

A questo primo momento collettivo di scrittura ne sono seguiti altri che hanno proseguito lo scambio epistolare in modo però un po’ diverso: le due classi, infatti, sono state divise in gruppi ognuno dei quali aveva il suo interlocutore nell’altra classe.

Quindi l’esperienza della lettera collettiva è stata applicata anche nei piccoli gruppi, ciò ha avuto il duplice effetto di confermare l’acquisizione di una competenza e, insieme, di rinforzarla.

3. Terzo passo

Il passo successivo che ha caratterizzato il percorso è avvenuto in occasione dell’Open day della scuola quando, nel corso di un’assemblea di classe, è stato deciso di proporre un laboratorio di lettura per i bambini e le bambine di quinta elementare che erano venuti a visitare la scuola.

Il laboratorio ha preso le mosse dal libro *La storia di Mina* di David Almond che rappresentava il nostro libro di lettura a voce alta al quale gli alunni e le alunne erano particolarmente legati.

In quel libro c’è una pagina in cui la protagonista ad un certo punto propone due/tre regole che gli adulti devono rispettare per rapportarsi ai bambini.

L’attività che avevo proposto di fare era scrivere alla lavagna quelle regole e decidere chi era d’accordo e chi no, discuterne insieme ed, eventualmente, modificarle. Per un caso fortuito, i ragazzi sono rimasti da soli con i bambini per un po’ di tempo durante il quale hanno condotto in modo autonomo e libero il laboratorio alla conclusione del quale hanno elaborato otto nuove “regole” che gli adulti avrebbero dovuto rispettare:

- 1) A volte i bambini devono essere lasciati in pace per un po’ di tempo
- 2) Bisogna lasciare ai bambini/e il tempo di crescere e non accelerarli
- 3) Lasciare che i bambini imparino da soli

7 «Una comunità scolastica, come qualsiasi altra, non nasce di colpo, bell’e formata; è come un organismo vivente, i cui elementi strutturali si specificano e si maturano via via», B. Ciari, *Le nuove Tecniche didattiche*, Edizioni dell’asino, 2012, p. 91.

8 M. Lodi, *La mongolfiera*, Einaudi, Torino, 1978, p. XVI.



- 4) Non stressare i bambini con fare questo e quello
- 5) Lascarli sbagliare
- 6) Non sgridarli se sbagliano ma spiegare dove hanno sbagliato
- 7) Imparare a fidarsi dei bambini
- 8) Lasciare ai bambini il tempo di pensare e non sopraffarli.

I giorni successivi a scuola abbiamo deciso di rendere quelle otto regole i principi di un manifesto più elaborato composto seguendo le procedure del testo collettivo.

Si sono divisi in gruppi ed hanno elaborato una spiegazione per ogni punto. Le elaborazioni sono state confrontate ed è stata stilata una prima bozza di manifesto che, sempre attraverso la proiezione del testo sulla Lim, hanno revisionato punto per punto.

Questa volta il tempo necessario è stato molto di più di quello che avevamo impiegato per scrivere la lettera perché la posta in gioco era molto più alta: ogni parola meritava un confronto importante perché dovevano essere rappresentate le idee di tutti.

Su mia proposta le decisioni e le scelte lessicali sono state prese per consenso e non a maggioranza perché ho ritenuto importante che emergesse un terreno di pensieri condiviso da tutti.

Ci è successo di trascorrere anche due lezioni intere su una sola parola, sull'opportunità di inserirla o meno, sulla negoziazione del significato. Ciò ha avuto un effetto potentissimo sulla consapevolezza del peso delle parole e di quanto fossero importanti le sfumature rappresentate, spesso, dai connettivi, oppure dai modi verbali per poter rendere un discorso inclusivo ma non categorico.

Le parole, che in una comunicazione spesso veloce e frammentaria che ci capita di sperimentare nella quotidianità contemporanea, rischiano di svuotarsi di significato, in questo modo riacquistano senso, acquistano peso specifico e, soprattutto, ci si abitua a calibrarne la corrispondenza con i propri significati, con le proprie intenzioni comunicative.

Soffermarsi così a lungo su alcuni termini è stato importante anche perché ha costretto molti e molte di loro ad esporsi ed esporre la propria visione del mondo perché la scelta di una parola importante spesso corrisponde ad una attribuzione di valore che diamo alla realtà. Confrontarsi e negoziare il significato e la scelta di un termine significa accettare che gli altri possano, anche di poco, modificare la nostra visione delle cose rendendola migliore.

Abbiamo poi deciso di condividere il testo completo con i genitori ed illustrarlo in un luogo pubblico fuori dalla scuola (in una data successiva al momento della scrittura di questa relazione), per rendere reale il lavoro fatto, perché non fosse un mero esercizio scolastico.

In un percorso come questo, il prodotto finale è, forse, meno importante del percorso svolto che rappresenta il vero protagonista dell'attività, questo è comunque il testo conclusivo:

IL MANIFESTO DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE

Ci riferiamo ai bambini e alle bambine, ma nei singoli obiettivi per comodità lo scriveremo solo al maschile.

Questo vale anche per gli altri plurali.

1. **A VOLTE I BAMBINI DEVONO ESSERE LASCIATI IN PACE PER UN PO' DI TEMPO.**
Spesso gli adulti credono che riempirci di cose da fare sia la cosa giusta, il fatto è che lo fanno senza pensare a quanto ci possiamo stancare e, a volte, anche riempirci di ansie e problemi o addirittura annoiarci. Ed è proprio in questi casi che sarebbe meglio lasciarci in pace e farci vivere esperienze stimolanti in modo autonomo.
2. **BISOGNA LASCIARE AI BAMBINI IL TEMPO DI CRESCERE E NON ACCELERARLI.**
A volte noi bambini possiamo avere un punto di vista diverso da quello degli adulti e questo va ascoltato in modo che la nostra crescita non venga "ACCELERATA". Ascoltandoci si può capire come ci sentiamo in quel momento, quali sono le nostre sensazioni, di cosa abbiamo voglia e bisogno di fare e quando è il momento giusto di affrontare un argomento
3. **LASCIARE CHE I BAMBINI IMPARINO DA SOLI.**
A volte dobbiamo imparare dalle esperienze: dobbiamo sperimentare sia per consolidare dei concetti sia per imparare facendo perché con le esperienze le cose si ricordano meglio e si incidono meglio nella mente. Infatti se una cosa la fai invece di studiarla "soltanto" ci metti qualcosa di tuo e quindi apprendi meglio.
4. **NON STRESSARE I BAMBINI A FARE QUESTO E QUELLO.**
A volte si pensa che obbligarci, anche a fare cose necessarie sia una cosa buona. Magari potreste spiegarci il motivo per cui fare certe cose, ma in generale pensiamo che sarebbe meglio non farci fare solo quello che piace a voi, ma ascoltarci e farci fare quello che è importante per noi: fare ciò che ci rende felici, sognare, giocare, ridere ma anche annoiarci a volte e non riempire tutta la nostra vita con cose da fare.
5. **LASCIARE I BAMBINI SBAGLIARE**
Spesso sbagliare viene considerato una cosa negativa, ma a volte è utile e importante per noi bambini questo perché sbagliando impariamo in modo diretto l'errore e capiamo cosa è giusto e cosa è sbagliato autonomamente. Quando impari una cosa da solo e la sperimenti in modo pratico la percepisci meglio e diventa una cosa tua.
6. **LASCIARE AI BAMBINI IL TEMPO DI PENSARE E NON SOFFOCARLI**
Secondo noi è un obiettivo importante per gli adulti lasciare il tempo di pensare ai bambini, poiché tendono a sopraffarci dicendoci cosa è giusto secondo loro, ma questo non ci permette di pensare con la nostra testa e così da imparare veramente.
7. **IMPARARE A FIDARSI DEI BAMBINI**
Fidarsi dei bambini può essere difficile per gli adulti perché molto spesso tendono a sottovalutarci pen-



sando che ogni cosa che diciamo sia un gioco o uno scherzo, quando invece crediamo a quello che diciamo e vorremmo solo essere ascoltati e non essere presi troppo alla leggera. A volte i bambini possono sapere delle cose che non sono state insegnate loro dai genitori.

8. NON DIRE SEMPRE NO

Può succedere che gli adulti dicano di no per noia o per paura. Il fatto è che in quei casi lo fanno senza ascoltare veramente la nostra richiesta. Infatti dovrebbero dedicare quei brevi momenti ad ascoltarci e darci fiducia, dicendoci di sì, oppure, se la nostra proposta è oltre i limiti del possibile, e se proprio devono dire di no, potrebbero provare a proporre delle alternative.

I tre obiettivi stabiliti all'inizio del percorso sono stati pienamente raggiunti: sono aumentate la competenza linguistica e la consapevolezza dell'uso delle parole oltre ad aver acquisito l'abitudine di lavorare in gruppo in modalità cooperativa e mettendo in atto pratiche democratiche.

4. Quarto passo

C'è stato, poi, un momento importante di riflessione sul percorso svolto che ha permesso di sviluppare la consapevolezza metacognitiva.

L'occasione è stata la realizzazione di un piccolo video che raccontasse questo percorso.

Anche in questo caso la riflessione è stata il frutto di un confronto collettivo in piccoli gruppi e nel gruppo classe alla fine del quale ognuno ha scelto un luogo e un momento per raccontare liberamente ciò che riteneva importante senza alcun canovaccio prestabilito.

Ciò che colpisce, leggendo alcune trascrizioni delle loro conversazioni, è la corrispondenza delle loro affermazioni con ciò che Don Milani e Mario Lodi avevo affermato sulla funzione e le caratteristiche del testo collettivo (naturalmente, pur conoscendo i loro nomi e qualcosa della loro storia nessuno aveva mai letto niente dei due maestri).

Alcune considerazioni a partire dalle loro riflessioni:

Come ha affermato Adriano⁹ «Con il testo collettivo anche i più timidi riescono a prendere parola». Irene aggiunge che «Lavorare ad un testo collettivo permette di conoscere se stessi e conoscere gli altri» «Ti aiuta capire come pensa il gruppo», dice Cecilia.

«Confrontandosi con gli altri vengono fuori idee che da soli non avremmo visto» (Tea): gli altri rappresentano un'occasione creativa.

Queste, che sono solo alcune delle riflessioni

fatte, sono significative perché sottolineano la possibilità offerta dal gruppo di affrontare più serenamente difficoltà strumentali e anche caratteriali. Il gruppo in questo caso rappresenta un contesto che favorisce la libertà espressiva, è importante per crescere e per imparare.

«Il testo collettivo in un certo senso è come se catturasse tutte le cose belle, tutte le nostre qualità e le mettesse insieme per farle diventare di tutti» (Anita).

«Le cose utili del testo collettivo sono molte, ognuno prende una cosa diversa a seconda di cosa cerca» (Tea).

Lavorare con il testo collettivo è un'opportunità per fare educazione linguistica in modo efficace e di fare scuola senza prescindere da una orizzonte politico di riferimento dentro il quale la collettività rappresenta una risorsa importante per lo sviluppo di ognuno, in cui fare le cose insieme non è appiattimento, né rinuncia a qualcosa di sé, al contrario è arricchimento: si cresce e si impara grazie alla cooperazione.

Riferimenti bibliografici

- Almond, D. (2010). *La storia di Mina*. Milano: Salani.
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Bari-Roma: Laterza.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvino, I. (2016). *Il castello dei destini incrociati*. Milano: Mondadori.
- Calvino, I. (1996). *Se una notte di inverno un viaggiatore*. Milano: Mondadori.
- Cavinato, G., & Vretenar, N. (2019). *Scrivere insieme. La nascita del "noi" nella scrittura*. Roma: EMCE.
- Ciari, B. (2012). *Nuove tecniche didattiche*. Edizioni dell'asino.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione (1938)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guerriero, A.R. (2021). *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura. Giscel quaderni di base*. Firenze: Franco B. Cesati.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- Lodi, C., & F. Tonucci, F. (a cura di). (2017). *L'arte dello scrivere fra Mario Lodi e Don Milani*. Casa delle Arti e del Gioco.
- Lodi, M. (1978). *La Mongolfiera*. Trieste: Einaudi ragazzi.
- Ridolfi C. (a cura di) Mario Lodi *albero maestro* Franco Angeli editore Milano 2022
- Rodari, G. (1997). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare le storie*. Trieste: Einaudi, ragazzi.
- Roghi, V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipi, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.

9 «Bisogna considerare con rispetto tutti i bambini e metterli nella condizione ottimale per esprimere il proprio pensiero agli altri» in C. Lodi F Tonucci (a cura di) *op. cit.*



ABITARE LE STORIE DEI GIUSTI. UN'ESPERIENZA DIDATTICA NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Lara Cappellaro

L'educazione è tale se provoca il desiderio di cambiare il mondo che abitiamo nella prospettiva di una vita autenticamente umana per ogni individuo.

(Mortari, 2003, p. 62).

1. La risorsa della letteratura come esperienza

Da quando i neuroscienziati hanno divulgato la teoria dei "neuroni-specchio", anche per gli studi letterari si è aperta una nuova frontiera. Abbiamo avuto conferma che l'esperienza immaginativa del lettore non è differente, a livello neurale, da quella reale, ed è in grado di attivare emozioni e vissuti specifici.

Questa scoperta getta una luce completamente diversa sul rapporto che ogni individuo ha, o dovrebbe avere, con le storie di cui si nutre ogni giorno. Che si tratti di romanzi deliberatamente selezionati, notizie apprese distrattamente dalla televisione o serie fruite in modo passivo su una piattaforma streaming, le "storie" lasciano un segno.

Come ricorda Giusti, la lettura nasce dal desiderio di soddisfare un particolare bisogno, che può trovare una risposta più o meno adeguata in un determinato testo. Il lettore può così ottenere benefici di diverso tipo; in particolare, acquisire controllo sul mondo circostante, su se stesso, e vivere esperienze virtuali (Giusti, 2013, pp. 10-11).

Tali consapevolezza hanno rivestito grande importanza nelle mie scelte didattiche più recenti, a fronte della complessità crescente delle sfide quotidiane. Aumentano le situazioni di disagio psicologico, sociale ed economico, gli episodi di violenza verbale e fisica che coinvolgono, ahimè, tutti gli *stakeholders* coinvolti nella nostra istituzione. Insieme con il disagio, crescono le difficoltà di apprendimento, di attenzione e la demotivazione degli studenti. Ci troviamo, spesso, a condurre la nostra azione in un sistema che presenta i caratteri di una forte disgregazione.

Diventa, pertanto, una risorsa sempre più fon-

damentale "il pensare riflessivo nella formazione": la rielaborazione del docente, che apprende dalla propria esperienza, per "disegnare quelle isole di significato necessarie all'ancoraggio dell'esistenza" (Mortari, 2003, p.17). Alla base di tale visione vi è la pedagogia dell'*empowerment* di Freire: l'educazione intesa come processo teso a fornire all'individuo le abilità e le competenze non solo cognitive, ma anche emotive, per scegliere consapevolmente (Freire, 2000).

Come afferma Batini (2013, p. 7), i dispositivi sociali che utilizziamo per preparare bambini e giovani all'esercizio della cittadinanza, dovrebbero garantire loro di esercitare un certo grado di controllo sulla dimensione soggettiva e quella collettiva del loro futuro.

Il punto di partenza è stato, quindi, l'assunto che una storia può essere vissuta come una vera e propria esperienza dal soggetto che la apprende. Con questa consapevolezza, sono andata alla ricerca di pratiche didattiche volte a diffondere modelli di costruzione di un maggiore senso di comunità, solidarietà e appartenenza. Nascono, così, le domande dell'insegnante che interroga la propria pratica per rispondere al dilagare di esempi e messaggi distruttivi di divisione sociale, discriminazione e razzismo.

Quali attività progettare per concorrere fattivamente allo sviluppo di reali competenze sociali e civiche? Quali situazioni di insegnamento-apprendimento potrebbero allenarne maggiormente l'utilizzo? Quale esperienza potrebbe essere efficace per raggiungere gli obiettivi? E quali contenuti mettere in gioco? Ma soprattutto, una delle domande che da sempre mi accompagna: quali strumenti può fornire la disciplina che insegno per la ricerca del senso della vita?

Uno studio che ho trovato illuminante per la sua impostazione è *Segnali d'allarme* (Pietropolli Charmet, 1999), che raccoglie un repertorio di letture da proporre a preadolescenti e adolescenti che si trovino in diverse situazioni di disagio. Si tratta di uno strumento di lavoro, un catalogo di



possibili titoli che tentano di fornire un supporto in situazioni specifiche. “Una lettura ben fatta salva da tutto, compreso da se stessi” sosteneva Pennac (1993, p.67). Tuttavia, le storie di cui ero alla ricerca non facevano riferimento a una problematica specifica; riguardavano piuttosto una generalizzata e capillare diffusione di un vago sentimento di “banalità del Male”.

Il lettore cerca nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita (Todorov, 2008, p. 66). Ma cosa accade se il fruitore di storie vive un profondo senso di vuoto e noia, una sorta di indifferenza morale? Si crea un pericoloso spazio grigio, nel quale potrebbe attecchire qualunque possibilità, suggerita da storie di cronaca, fiction, video social, serie tv.

“I ragazzi hanno fame di identificarsi con i protagonisti, cercano tutto il giorno idoli da imitare: gli educatori hanno il compito di farglieli trovare” (Pietropolli Charmet, 1999, p. 14). Qui entra in gioco la responsabilità del docente riflessivo, che è chiamato a interrogarsi su quali storie offrire ai suoi studenti.

2. Raccontare le storie del Bene assoluto

Sono loro che hanno combattuto di giorno in giorno,
sono loro che hanno fatto posto per me nel mondo.
Sono loro le colonne, il fratello giusto,
è su di loro che il mondo oggi si fonda.

Da *I Giusti*, Haim Hefer
(trad. it. Bianca Hessel Schlesinger)

L’idea di sviluppare questo percorso si è presentata in occasione di una conferenza organizzata dall’Istituto per il quale lavoro, per le celebrazioni della Giornata della Memoria. Il 27 gennaio scorso, abbiamo avuto l’onore di assistere al documentario *Bianca e Lucia: due ragazze ebreo scampate all’inferno* di Dario Della Mura ed Elena Peloso, con la presentazione del regista e della figlia di una delle protagoniste, Barbara Forneron.

Lucia da bambina, innamorata della musica, sogna di iscriversi al Conservatorio di Milano e di diventare pianista; Bianca vive felice in Croazia con la sua famiglia numerosa. Le loro storie sono accomunate dal fatto che, con la promulgazione delle leggi razziali, sono entrambe costrette a scappare per sfuggire alle deportazioni, in quanto sono ebreo. Fortunatamente, le due drammatiche si concludono con la salvezza. La famiglia di Lucia, infatti, riesce a riparare in Svizzera. Bianca e i suoi parenti vengono nascosti dalla famiglia Oberto nel paesino di Rivalta di La Morra, Borgata Rossi. Pro-

prio agli Oberto, Bianca Schlesinger dedica la narrazione delle sue memorie. Scrive Giovanni De Martis, Presidente dell’Associazione Olokaustos, nella *Prefazione* al volume (Schlesinger, 2005, p.9):

I lupi minacciosi diventano solo presenze sullo sfondo perché ciò che conta e vale la pena di essere raccontato non è tanto il pericolo quanto la solidarietà. La forza non sta nell’inumanità dei persecutori ma nella tranquilla scelta protettiva dei salvatori. La famiglia poverissima che salva una famiglia impoverita dal destino, braccata e disperata, non compie un eroismo consapevole. Non si pone neppure la scelta tra ‘salvare’ e ‘non salvare’: aiutare è un atto automatico, naturale, inevitabile.

Oggi Luigi e Maria Oberto sono ricordati come Giusti tra le Nazioni italiani. Così, durante il dibattito seguito alla visione del documentario, gli studenti scoprono l’esistenza del Giardino dei Giusti di Gerusalemme. Ma chi sono, allora, i Giusti? Da questa domanda inizia la nostra ricerca.

Il termine Giusto è tratto dal Talmud ed è stato utilizzato inizialmente per riferirsi a chi ha salvato degli Ebrei durante la persecuzione nazista in Europa. La definizione è stata utilizzata per la prima volta presso lo Yad Vashem, il mausoleo di Gerusalemme in memoria della Shoah. Qui, nel 1962, sono stati piantati degli alberi di carrubo in memoria dei Giusti tra le Nazioni, creando così il *Viale dei Giusti*, allargatosi poi nell’omonimo *Giardino*. I rilievi interessanti sono molteplici; tra questi, ad esempio, la scelta fortemente simbolica di piantare degli alberi in memoria delle azioni compiute.

Un ulteriore aspetto fortemente significativo riguarda il lavoro portato avanti da Gariwo (*Gardens of the Righteous Worldwide*), le cui attività sono state punto di riferimento costante nell’attività didattica sviluppata. Gariwo opera dal 1999 e si è costituita come Fondazione dal 2020, estendendo il concetto di Giusto dalla memoria della Shoah a quella di tutti i genocidi e crimini contro l’umanità. Gariwo ha creato una vera e propria Enciclopedia dei Giusti, in continuo ampliamento, affermando che non si potrà mai giungere a una categorizzazione esaustiva del concetto di Giusto, in quanto nel corso del tempo emergono sempre nuove figure e azioni per il Bene, come chi si occupa di soccorrere i migranti in mare o di aiutare chi è vittima di attentati.

La Commissione di Yad Vashem, dal 1963 ha scelto di nominare circa ventimila Giusti. Per mancanza di spazio, più recentemente gli alberi presso Yad Vashem sono stati sostituiti da iscrizioni commemorative; tuttavia, numerosissimi altri Giardini hanno continuato a germogliare ad opera di Gariwo, in tutto il mondo.



I Giardini sono come libri aperti che raccontano le storie dei Giusti: hanno il compito di presentare all'opinione pubblica gli esempi di quanti, mettendo a rischio la vita, la carriera, le amicizie, sono stati capaci di preservare i valori umani di fronte a leggi ingiuste o all'indifferenza della società.

Sull'esempio di Yad Vashem, è nato a Milano il Giardino dei Giusti del Parco di Monte Stella, con l'obiettivo di onorare i Giusti di tutti i genocidi e, ancora, sono nati in Italia e in altri Paesi quasi cento giardini. Grazie alle nuove tecnologie, è ora possibile anche visitare la Foresta Virtuale dei Giusti di Gariwo.

3. Costruire il proprio Giardino dei Giusti

La didattica tradizionale, che prevedeva come unica metodologia la lezione frontale, è stata da tempo superata da visioni pedagogiche che prevedono la centralità dell'alunno, quale protagonista attivo del proprio processo di apprendimento. La metodologia laboratoriale vede il docente come "regista" e conduttore del gruppo. Secondo Perrenoud, infatti, una delle competenze dell'insegnante oggi sarebbe proprio quella di "animare situazioni di apprendimento" (Perrenoud, 2002).

Nel laboratorio, la conoscenza non viene trasmessa in modalità verticale, ma viene condivisa orizzontalmente, negoziata, manipolata, rielaborata dagli alunni per mezzo della modalità attiva, il *learning by doing*. Come ha espresso efficacemente Batini (2013, p. 38), infatti, "occorre ricordare che nessun pensiero si forma se non c'è la cooperazione del soggetto che quel pensiero ospita".

Per le motivazioni sopra esposte, l'attività che ho ideato prevedeva, oltre alla parte iniziale di ricerca sulle storie dei Giusti, la realizzazione di un vero e proprio modellino del proprio Giardino dei Giusti ideale, realizzato con materiali di riciclo, nel quale dare forma a cinque storie scelte da ogni discente.

Anche la parte di lettura individuale e di gruppo è stata significativa, in quanto ha permesso ad ognuno di immergersi nel mare delle storie dei Giusti, soprattutto tramite il repertorio di Gariwo, ma anche attraverso monografie, memorie, diari, e di riemergere dopo aver pescato cinque storie: le più coinvolgenti per ogni studente, quelle che avevano toccato qualche corda del suo animo o acceso un particolare interesse.

I vari step del lavoro prevedevano la selezione delle prime storie, una condivisione, una seconda scelta di vicende di Giusti, seguita da un nuovo momento di discussione in comune; dopodiché siamo passati alla realizzazione pratica dei modellini. Quest'ultima proposta si inserisce nel segno

di quanto suggerito da Giusti per "attivare le opere", espressione mutuata da Schaeffer (Giusti, 2013, p. 15-16):

Perché deve essere chiaro che le opere esistono attraverso la lettura e che solo attraverso ogni singolo atto di lettura un'opera realizza se stessa, esiste, prende forma nella mente del lettore. Compito dell'educatore, dunque, è la creazione delle condizioni affinché ciò possa avvenire. Che lo faccia sollecitando la lettura individuale, o attraverso la lettura ad alta voce, la citazione, il canto e l'ascolto, la sceneggiatura, lo *storyboard*, il film, il dettato [...] non è così importante. L'importante è insediarsi nell'opera; e che l'opera s'insedi [...] nel lettore.

Nasce, così, la mia idea di proporre agli studenti di "abitare le storie", realizzando il proprio personale Giardino dei Giusti.

Abbiamo scelto di terminare la nostra Unità di Apprendimento in una giornata particolare. Nel maggio 2012, infatti, il Parlamento Europeo, accettando la richiesta sottoscritta da Gariwo e da numerosi altri cittadini, ha istituito la Giornata Europea dei Giusti. Il giorno è il 6 marzo, data della scomparsa di Moshe Bejski, ideatore del *Viale dei Giusti* nel comprensorio di Yad Vashem. Nella Giornata dei Giusti, quindi, gli alunni hanno portato a scuola i propri modellini e li hanno presentati ai compagni e all'insegnante.

Si è trattato di un momento di grande partecipazione degli studenti, nel quale l'entusiasmo della condivisione del proprio lavoro in modalità del tutto inusuali ha permesso di superare la consueta rigidità del contesto di verifica. I criteri per la valutazione, precedentemente concordati, sono stati i seguenti: utilizzo di materiali di riciclo o biodegradabili, rielaborazione personale del progetto, accuratezza dell'esecuzione, significatività del messaggio espresso.

Tuttavia, il momento anche più atteso dell'assegnazione del "voto sul registro", è stato il preannunciato "voto della giuria popolare". Gli studenti, infatti, hanno osservato i modellini dei compagni e ascoltato con estrema attenzione le loro spiegazioni, non solo per una naturale curiosità, ma anche perché sapevano che, al termine dell'attività, sarebbero stati chiamati a esprimersi sul lavoro altrui. Terminata l'ultima esposizione, infatti, ogni alunno ha ricevuto sul proprio tablet un sondaggio di Google Moduli predisposto dall'insegnante, tramite il quale partecipare alla votazione dei lavori che più aveva gradito, secondo alcune categorie annunciate all'inizio della lezione: ad esempio, il lavoro più originale, il più interessante, ma anche un "premio per l'impegno" assegnato dai ragazzi con grande competenza.



Infine, trasportando avanti e indietro i nostri modellini, avevamo attirato positivamente l'attenzione di compagni e colleghi, che si sono incuriositi nei confronti del nostro lavoro. Abbiamo avuto quindi il piacere di essere invitati a esporre i nostri modellini dei Giardini dei Giusti alla mostra organizzata dal nostro Istituto Comprensivo presso la scuola primaria per la Giornata della Creatività. Per l'occasione, abbiamo realizzato anche dei cartelloni per illustrare ai visitatori, piccoli e grandi, chi sono i Giusti.

L'attività, così completata, rispecchia la tipologia del compito-prodotto dell'Unità di Apprendimento che, secondo la *Rete Veneta per le Competenze*, dovrebbe essere un prodotto significativo, rivolto a interlocutori della vita reale, quindi non finalizzato esclusivamente alla verifica e al voto.

L'obiettivo è stato raggiunto: non solo gli studenti, guidati dall'insegnante, sono riusciti ad abitare il proprio personale Giardino dei Giusti, ma sono loro stessi, adesso, a condurre per mano nuovi visitatori, all'interno del loro personale mondo di storie.

Conclusioni

Bernardo Paoli, nel corso dei suoi studi sulle strategie esistenziali più efficaci, per raggiungere il benessere psicologico, definisce così l'emulazione: "Compiere azioni secondo la migliore immagine di sé" (Paoli, 2019, p. 115) e aggiunge quanto segue.

Abbiamo bisogno di modelli per crescere psicologicamente. Non si tratta di una bieca imitazione, ma di ispirarsi a un modello impegnandosi a eguagliarlo o a superarlo in pregi e meriti... ovvero a emularlo. E quando si emula qualcuno, lo si fa sempre a partire da un'immagine; da come ti immagini un eroe della mitologia, dei fumetti, della storia, della scienza, dello sport, dello spettacolo, dei film... "Cosa farei se fossi Leonardo Da Vinci? O il mio eroe dei fumetti? [...]" è l'immaginazione che governa l'azione.

Improvvisamente, le "storie" appaiono in tutto il loro potenziale. Le storie sono direzioni, sono frecce, sono mappe che indicano la rotta. Risulta importante, allora, nutrire l'esperienza dei nostri alunni anche con le storie del Bene assoluto, per dare loro l'opportunità di porsi la domanda: "Cosa farei se fossi un Giusto?".

Se, come dice il Talmud, ogni generazione conosce trentasei "Giusti nascosti" che impediscono la distruzione del mondo, almeno uno di questi potrebbe essere uno dei nostri studenti.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- Batini, F., & Giusti, S. (a cura di) (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Batini, F., & Giusti, S. (a cura di) (2013). *Imparare dalla lettura*. Torino: Loescher.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Heart*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Deaglio, E. (1991). *La banalità del Bene. Storia di Giorgio Perlasca*. Milano: Feltrinelli.
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Iacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lakoff, G. (2009). *Pensiero politico e scienza della mente* (2008), trad. it. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nissim, G. (2003). *Il tribunale del bene. La storia di Moshe Bejski, l'uomo che creò il Giardino dei Giusti*. Milano: Mondadori.
- Nissim, G. (2012). *La bontà insensata. Il segreto degli uomini giusti*. Milano: Mondadori.
- Nissim, G. (2013). *La memoria del bene e l'educazione alla responsabilità personale*. Brescia: Massetti Rodella.
- Nissim, G. (2018). *Il bene possibile. Essere giusti nel proprio tempo*. Milano: Utet.
- Paoli, B. (2019). *La sottile arte di incasinarsi la vita*. Milano: Mondadori.
- Pennac, D. (1992). *Come un romanzo* (1993), trad. it. Milano: Feltrinelli.
- Perlasca, G. (1997). *L'impostore. Le memorie dello Schindler italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Perrenoud, P. (2020). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Pietropolli, C. (1999). *Segnali d'allarme. Disagio durante la crescita*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Pietropolli, C. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G., & Voza, L. (2007). *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*. Bologna: Zanichelli.
- Schlesinger, B. (2005). *Con i lupi alle spalle*. Bologna: Edizioni dell'Arco.
- Segre, R. (1995). *Venti mesi*. Palermo: Sellerio.
- Todorov, T. (2008). *La letteratura in pericolo* (2007), trad. it. Milano: Garzanti.
- Tonelli, N. (a cura di) (2013). *Per una letteratura delle competenze*. Torino: Loescher.

Sito di riferimento

<https://it.gariwo.net/> Gariwo è l'acronimo di *Gardens of the Righteous Worldwide*. Il loro impegno è quello di far conoscere i Giusti educando alla responsabilità personale: ritengono che la memoria del Bene sia un potente strumento educativo e serve a prevenire genocidi e crimini contro l'Umanità.



RACCONTARE IL TERZO SETTORE MEDIANTE STRUMENTI NARRATIVI DIGITALI

Andrea Caldelli, Fabio Sciarretta

(Associazione L'Altra Città - Progetto "Digital storytelling per le organizzazioni del Terzo Settore")

Il Terzo Settore ha visto crescere nel corso degli ultimi anni il bisogno di raccontarsi e raccontare all'esterno non solo le proprie attività, ma anche le storie di coloro con cui i volontari e gli operatori entrano quotidianamente in relazione.

"Digital storytelling per le organizzazioni del Terzo Settore" (d'ora in avanti "Digi.story") è un percorso rivolto a trenta volontari attivi e aspiranti volontari, di età compresa tra i 18 e i 35 anni, residenti in Italia, Lituania e Repubblica Ceca, con l'intento di sviluppare le loro competenze narrative e digitali al fine di promuovere le realtà del Terzo Settore del territorio e incrementare la loro partecipazione attiva nelle rispettive comunità di appartenenza.

Finanziato nell'ambito del programma europeo Erasmus+, Azione chiave 2 "Cooperation Partnership" – Small Scale, il progetto è stato ideato da un gruppo di tre organizzazioni impegnate da anni in ambito educativo a partire dai seguenti elementi di contesto:

1. lo sviluppo di competenze dei cittadini è ritenuta una strategia chiave non solo per sostenere l'inserimento e la permanenza in un mondo del lavoro soggetto a profondi mutamenti, ma anche per gestire le trasformazioni in corso e non soccombere a esse (la Programmazione Europea per il periodo 2021-2027 ribadisce la centralità dell'apprendimento permanente);
2. tra le competenze più importanti ci sono le digital skills, fondamentali per garantire occupazione, inclusione sociale e crescita personale; secondo l'indice annuale di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI), durante la pandemia di COVID-19, gli Stati membri hanno accelerato verso una maggiore **digitalizzazione**, ma vi sono ancora evidenti lacune in termini di competenze digitali, basti pensare che nel 2022 solo il 54% dei cittadini europei possiede competenze digitali sufficienti;

3. il Terzo Settore, in termini umani ed economici, rappresenta per l'Unione Europea una risorsa particolarmente importante, fornendo una occupazione retribuita a oltre 15 milioni di persone (pari a circa il 6,5% della popolazione attiva) e mobilitando quindi quasi 16 milioni di volontari di cui circa 7 milioni svolgono la propria attività nelle organizzazioni, mentre circa 9 milioni lo fanno a beneficio di altre persone, della comunità o dell'ambiente per proprio conto;
4. il volontariato – come riconosciuto dai paesi membri – è anche uno strumento per favorire l'inclusione sociale, nonché un contesto di apprendimento informale, un luogo dove giovani e meno giovani, occupati e disoccupati, benestanti e disagiati hanno l'opportunità di acquisire, attraverso lo svolgimento di attività solidaristiche, competenze spendibili sia nella quotidianità che nel mercato del lavoro.

Digi.story si articola in due principali attività:

- 1) l'erogazione di un corso di formazione a distanza, in modalità sincrona in lingua inglese, sul digital storytelling attraverso un'aula virtuale a cui accederanno i partecipanti;
- 2) la realizzazione, in sottogruppi "nazionali", di prodotti narrativi digitali col coinvolgimento di almeno tre associazioni per ciascun paese.

Contestualmente alla sperimentazione dei percorsi di digital storytelling sarà creata la piattaforma dedicata ad ospitare i contenuti multimediali del progetto che saranno resi fruibili gratuitamente, previa registrazione, al fine di formare ulteriori volontari in futuro e garantire la sostenibilità della proposta progettuale.

La piattaforma prevede inoltre una specifica sezione per i profili dei partecipanti che, a conclusione dell'intervento progettuale, vorranno rendere disponibili le proprie competenze per sostenere la visibilità di altri enti non profit.



PARTENARIATO DI PROGETTO

L'Altra Città (capofila) è un'associazione di secondo livello di soggetti non profit attivi sul territorio della Toscana meridionale a sostegno delle persone.

Nata nel 1996 con lo scopo di sviluppare metodologie e servizi nel campo del lavoro sociale e culturale, L'Altra Città si propone di diffondere competenze e strumenti di empowerment affinché le persone e le comunità acquisiscano una maggiore capacità di controllo dei propri obiettivi e delle proprie risorse. <https://www.laltracitta.it/ac/>

Responsible Society (ReS) è un'organizzazione no-profit fondata per promuovere e sostenere un approccio responsabile attraverso la ricerca e l'educazione a tutti i livelli della vita sociale, in particolare nel campo dell'educazione, delle politiche pubbliche, dell'imprenditoria e della scienza, attraverso attività educative e di ricerca.

ReS sta apportando i cambiamenti necessari all'istruzione e ad altri settori pubblici per promuovere un'atmosfera di comprensione e di riflessione attraverso l'empatia, la comprensione sistemica e il dialogo aperto. <https://en.odpovednaspolecnost.cz/en/>

Alytus Music School è stata fondata nel 1957. Attualmente la scuola impiega 50 insegnanti a tempo pieno, tutti veri professionisti ed esperti nel loro campo. Il numero di studenti che studiano nella scuola è di 580, dai 5 anni di età agli adulti maturi. Partecipano costantemente a concorsi internazionali e vincono premi molto apprezzati.

Nel 1997, l'Alytus Music School è stata la prima istituzione in Lituania a integrare bambini con disturbi dello sviluppo, insegnando loro l'arte della musica e tenendo sessioni di musicoterapia. <https://alytausmuzika.lt/english/>

LE LEZIONI

Le lezioni – tenute da membri del comitato scientifico o da persone invitate dallo stesso – hanno lo scopo di stimolare la riflessione e di condividere idee e informazioni sul tema del convegno. Si raccolgono di seguito alcuni appunti, materiali e indicazioni bibliografiche relative alle lezioni magistrali e ai talk presentati nella sede del convegno.



“IO CREDO CHE QUEL CHE SI È COSTRUITO NON SI DISTRUGGE”. BRUNO CIARI, LA SCUOLA, LA DEMOCRAZIA

Vanessa Roghi

Fiorenzo Alfieri, maestro torinese recentemente scomparso, scrivendo di Bruno Ciari, parla di quel particolare “demone” che rende desiderabile e financo necessario realizzare sé stessi attraverso l'autorealizzazione degli altri (Alfieri, 1992). Un demone fondamentale, a suo dire, nel mestiere di maestro. Del resto, continua Alfieri, tanto più ci rivolgiamo ai bambini piccoli quanto più bisogna guardare e sentirsi in alto. Bruno Ciari, ricorda Alfieri, entrava in classe con l'atteggiamento di chi va a svolgere un'attività professionalmente qualificata, socialmente indispensabile, artisticamente intrigante. A lui dobbiamo gran parte della messa a punto di tecniche didattiche democratiche, laddove l'aggettivo democratico si riferisce, da un lato, alla risposta creativa al rinnovato momento storico in cui si trovò a vivere, quello della nascita dello stato democratico; dall'altra all'attenzione nei confronti dell'attivazione di processi democratici entro la comunità scolastica, palestra di vita comunitaria.

Sulla sua biografia rimando al saggio che ho scritto per la rivista «L'integrazione scolastica e sociale» nella rubrica dedicata ai Precursori da cui sono tratti alcuni dei paragrafi che seguono. Mi interessa qui soffermarmi, però, su un momento specifico della sua vita, quello che lo vede impegnato nella messa a punto di un strumento teorico e didattico per i suoi colleghi e colleghe insegnanti. Nel 1961, infatti, Bruno Ciari pubblica il libro *Le nuove tecniche didattiche* (Editori Tiu-niti) una summa delle riflessioni e delle esperienze di un vero e proprio lavoro cooperativo. «Esse non stanno a servizio di certi valori, ma sono i valori stessi. In quanto tali (ripetiamo) non sono adoperabili da chicchessia per finalità diverse: sono mezzo e fine al tempo stesso. O si accettano in questa loro unità sintetica o si distruggono». In esse emerge una grande attenzione al ruolo del maestro che serve come risposta a chi accusa Ciari e il suo movimento (Movimento di cooperazione educativa) di spontaneismo. Insiste, inoltre Ciari, sulla necessità di

porre attenzione all'ambiente nella formazione dell'alunno ed insiste sullo «spirito scientifico», il grande assente da sempre nella nostra scuola, specie a livello popolare. Il metodo della ricerca.

Il metodo della ricerca chiede a tutti di essere sempre, e non un giorno solo, costruttori di sapere. Si fonda sullo studio d'ambiente, una pratica che l'amico e collega Mario Lodi usa costantemente in classe con i suoi bambini. Una delle tecniche più discusse soprattutto da parte di chi considera troppo velleitario e poco politico il modo di portarla avanti questa analisi.

Bruno Ciari, risponde a questa continua raffica di critiche: in che modo, con quale atteggiamento, l'ambiente deve essere studiato? Si tratta di promuovere nei bambini o nei ragazzi una aderenza ai valori e al costume del mondo etico-sociale in cui sono cresciuti, oppure di stimolare e guidare i ragazzi ad una presa di coscienza critica che comporti un giudizio e una conseguente accettazione o ripulsa di certi aspetti di quel mondo (Ciari, 1960). Si chiede Aldo Pettini: «Qual è l'ambiente che il bambino deve esplorare? Le cose che lo circondano? La famiglia? Oppure tutto ciò che, in qualche forma, arriva fino a lui?» (Pettini, 1963). Deve guardare fuori dalla finestra ben oltre il giardino che costeggia la sua scuola, immaginare il mondo degli altri, fossero pure passeri come Cipì? Oppure limitarsi a delineare da solo l'ambito dei suoi interessi, senza farsi guidare da nessuno, nemmeno dal maestro come sostiene qualcuno? In effetti, chi guarda con diffidenza alle tecniche dell'MCE lamenta proprio questa apparente mancanza di direzione, come racconta la testimonianza di Gioacchino Maviglia che partecipa a uno dei seminari estivi dell'MCE «mi sembrava che non facesse bene il suo mestiere perché non insegnava». Così sulla rivista «Riforma della scuola» Luigia Pagnin, insegnante destinata a ricoprire negli anni Settanta il ruolo di assessore all'istruzione in provincia di Venezia, nel febbraio del 1960, scrive che la pedagogia moderna riflessa anche nelle attività dell'MCE interdice al maestro



la possibilità di autoritarismo o di arbitrio e quindi, alla fine, di insegnamento. Ne deriva una «ostilità manifesta contro ogni forma di intervento».

Bruno Ciari suggerisce di leggere quanto ha scritto Celestin Freinet, le cui lezioni sono alla base delle riflessioni di Ciari. Rimanda ad Antonio Gramsci nel momento in cui definisce la coscienza del fanciullo come «il riflesso della frazione di mondo a cui lo stesso partecipa, in termini storici e sociali». Se ne distacca però Ciari, poiché trova la parola “riflesso” sbagliata, presupponendo un bambino del tutto passivo. Meglio ragionare in termini di interazione, dice Ciari. Il primo approccio nei confronti del bambino deve essere di accettazione totale del suo mondo in modo che la sua storia passata e presente si riveli in tutta la sua pienezza. Non si può insegnare niente a chi non si conosce (e anche questa è una massima molto cara a Gramsci). Poi, però, vale quanto detto dal filosofo John Dewey in *Democrazia ed educazione*: la scuola deve creare un ambiente nuovo e diverso, completamente nuovo e diverso da quello di origine. Ma, aggiunge Ciari, andando oltre Dewey, questo non può essere fatto se non in relazione dialettica con l'ambiente esterno. La scuola, insomma, deve educare a una «coscienza critica dell'ambiente», anche laddove questo ambiente fosse animato da idee progressiste. Tutto questo ragionamento come già detto, diventa il volume *Le nuove tecniche didattiche* che esce nel 1961 ed è sicuramente uno dei più importanti libri di pedagogia del dopoguerra nel suo tenere insieme teoria e pratica. Porta esempi concreti di quello che afferma, offre strumenti, suggerisce risposte alle più diffuse domande poste dagli insegnanti nei tanti incontri fatti a partire dalla metà degli anni Cinquanta, ed è pensato per far dialogare tutti gli ordini scolastici, dalle elementari alle superiori intorno alla questione del come si fa scuola, del come si sta a scuola.

Ciari, in questo senso, va oltre Gramsci, «l'insegnamento in tal modo diventa un atto di liberazione, esso ha il fascino di tutte le cose vitali... Ciò che è più efficace e interessante è la storia della ricerca, la storia di questa enorme epopea dello spirito umano» (Garin, 1987, p. 298). Proprio perché il metodo dialettico indicato dal pensatore comunista spinge necessariamente a negoziare il proprio pensiero a partire dalle mutate condizioni esterne. Il marxismo è un metodo, è costante ricerca, è scoperta della realtà, svelamento della tradizione. Per il materialismo storico, la presenza dell'uomo nella storia è in ogni momento attiva, e dialetticamente attiva, nei confronti di una materia «socialmente e storicamente organizzata».

Ciari e Lodi, tuttavia fanno un passo avanti e si pongono il problema: “chi è il bambino?”. Lo

fanno perché, lungi dal fare del bambino un mito (come Gramsci scriveva in relazione alle teorie puerocentriche del suo tempo) sanno che un adulto non può prescindere da esso affinché il processo educativo sia anche processo di costruzione di cittadinanza civile e democratica. Secondo Ciari, inoltre, la stessa parola “contenuto” è da respingere: rimanda a un pensiero concepito come passivo, riflesso di dati esterni e non processo, attività conoscitiva. Ogni contenuto deve corrispondere a una produzione dell'educando o è un contenuto fasullo. Non si possono perseguire certi fini, certi contenuti, senza studiare e determinare la prassi metodologica specifica per cui i fini, i contenuti, gli ideali si realizzano. Rivendicare una molteplicità di contenuti, senza elaborarli pedagogicamente è una velleità puramente astratta. Se così facciamo, insiste Ciari, ci mettiamo nella impossibilità di promuovere un rinnovamento serio della scuola italiana: indicare delle finalità non è fare pedagogia «le rivendicazioni ideali di cui parliamo, fuori dal terreno della praxis, restano delle pretese, delle intenzioni, valgono assolutamente zero» (Ciari, 1962, p. 29; Pettini, 1961, pp. 3-4). Infine, e così facendo si rivolge a chi cita Antonio Gramsci a casaccio, Ciari aggiunge: «io sono per respingere nettamente questo concetto che la noia e la fatica abbiano un qualsiasi valore pedagogico: lo sforzo sì, mettere in moto le energie, ma non la noia e la fatica no, non sono educative. Attribuire all'attivismo la responsabilità delle lacune della scuola italiana è assurdo, poiché l'attivismo nella scuola italiana non è mai entrato», (Ciari, 1962, p. 29). Scriverà anni dopo Gianni Rodari ricordando Bruno Ciari, morto troppo presto, nel 1970: «il primo giorno di scuola, nella prima classe secondo il MCE, è il giorno dei primi testi liberi orali. Il bambino è venuto a scuola per ascoltare e si trova a parlare, mentre il maestro lo ascolta. È venuto a scuola per obbedire, ed è il maestro che obbedisce, con delicatezza e saggezza, ai suoi suggerimenti. Se egli si distrae a guardare un passero sul tetto della casa di fronte alla scuola, il maestro non lo rimprovera, ma va con lui alla finestra, anche lui guarda il passero, la parete tra la scuola e il mondo di fuori è già abbattuta, già negata. Se egli guarda la pioggia che cade, anche il maestro guarda la pioggia con lui» (Rodari, 1971, pp. 10-15). In questione vi è la “libertà”, non la “spontaneità”, la democrazia, non l'assenza di regole. Fare scuola attiva non significa fare lezioni ex cathedra, né imporre principi, «sia pure razionali e dimostrabili», ma fare in modo che questi stessi principi emergano dalla pratica. La democrazia non si insegna con un'ora di lezione sui concetti che la sorreggono ma con la condivisione delle regole. Altrimenti il rischio è quello del dogmatismo, come



rileva Raffaele Laporta, mentre il metodo critico è ben altra cosa: insegna a trovare il come rispondere alle domande che inevitabilmente variano, di generazione in generazione (Laporta).

Seguire il percorso di maestro e di intellettuale di Bruno Ciari, la ricchezza delle sue riflessioni, l'originalità delle sue sperimentazioni fa tornare alla mente quello che scrive ancora una volta Fiorenzo Alfieri, «è impressionante constatare quanto Bruno sia stato capace di precorrere i tempi. È pure vero che i precursori sono spesso creati dai successori» (Alfieri, 1992, p.77). Infatti, continua Alfieri, sarebbe possibile e persino auspicabile, cancellare venti anni di discussioni e tornare a Ciari, porgli le domande dell'attualità. «Inutile nascondere, mi sono convinto che sia in atto un grande ritorno ad alcune folgoranti intuizioni di Ciari e del suo ambiente professionale, come per fare un esempio tutt'altro che casuale c'è un ritorno a un livello di pensiero più generale, ai grandi "marginali del Novecento" come John Dewey e Ludwig Wittgenstein» (Alfieri, 1992, p.77).

La potenzialità liberatrice e democratica insita nelle tecniche didattiche, unita all'idea di scuola e di maestro che ha Ciari torna oggi particolarmente utile a chi crede che ogni processo educativo ma anche di istruzione passi attraverso la partecipazione, e quindi la democrazia. La domanda che Ciari pone, ieri come oggi, è la stessa che solleva Alberto Alberti poco dopo la morte dell'amico: la prassi è rivoluzionaria? L'istituzione può essere liberatrice? Oggi a cinquant'anni dalla morte di Bruno Ciari occorre continuare a porsi questa domanda a partire da una frase che lui stesso scrive ne *Le nuove tecniche didattiche*: «quel che si è costruito non si distrugge». Perché, come ho avuto modo di scrivere nel mio volume su Mario Lodi, vale sempre quanto ha affermato Franco Basaglia, coetaneo di Ciari e espressione della stessa cultura utopistica e pragmatica: «Certo, l'organizzazione sociale, il potere hanno sempre la possibilità di recuperare le trasformazioni. Ma il potere non è infinito. È molto difficile recuperare la pratica, mentre è molto facile recuperare l'ideologia. Allora dobbiamo stare attenti a ciò che consideriamo rivoluzionario, che non è creare ideologie ma riflettere sulle cose che in pratica trasformiamo».

Riferimenti bibliografici

- Alberti, A. (1972). In *Introduzione*. In B. Ciari, *La Grande disadattata*. Roma: Editori riuniti.
- Alfieri, F. (1992). Bruno Ciari maestro. In E. Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Banfi, A. (1950). *L'uomo copernicano*. Milano: Mondadori.
- Banfi, A. (1951). *Ripensando a Dewey*, in «Rivista critica di storia della filosofia», ottobre-dicembre, 4, ora in *Filosofi contemporanei*, a cura di R. Cantoni, Milano-Firenze, Parenti, 1961, pp. 351-360.
- Bellatalla, L., (2016). Ricezione di John Dewey in Europa e in America. *Espacio Tiempo y educacion*», luglio-dicembre.
- Bellatalla, L. (a cura di). (1999). *1968-1998. Ciari e Freinet. Un bilancio tra passato e futuro*. Parma: Ricerche pedagogiche.
- Bellatalla, L. (1991). La pedagogia dei maestri nel secondo dopoguerra. *Ricerche pedagogiche*, 100-101.
- Bertoni Jovine, D. (1957). Spunti di pedagogia socialista. *Riforma della scuola*, 12, 3-8. Numero dedicato a Gramsci il 5 del maggio 1961.
- Betti, C. (2022). L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivista internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra. *History of Education & Children's Literature*, XVII, 2 145-168.
- Bonomi, G., & Righi, O. (1982). *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*. Bologna: Il Mulino.
- Borghi, L. (1951). Educazione e libertà nel pensiero di John Dewey. *Scuola e città*, 3.
- Cambi, F. (1982). *La "scuola di Firenze"*. Napoli: Liguori.
- Catarsi, E. (a cura di), (1992). *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi, E. & Spini A. (a cura di), (1982). *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso, G. (1973). Le «mediazioni» di Bruno Ciari. *Pedagogia e vita*, 1.
- Ciari, B., (1960). Per la liberazione del fanciullo. *Cooperazione educativa*, 6.
- Ciari, B. (1962). Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquisirla. *Riforma della scuola*, 6-7.
- Ciari, B. (1975). *I modi dell'insegnare*, a cura di A. Alberti. Roma: Editori Riuniti, p. 41.
- Covato, C. (1981). Pedagogia e politica nell'attività teorico-pratica di Bruno Ciari. *Studi di storia dell'educazione*, 2.
- De Bartolomeis, F. (1953). *Introduzione alla didattica della scuola attiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1967). *Fra idealismo e attivismo*, in *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, Numero monografico di «Scuola e città», 18, 4/5.
- Freinet, C. (1950). *Le mie tecniche*, 1.
- Garin, E. (1987). *Gramsci e il problema degli intellettuali*, in *Intellettuali italiani del XX secolo*. Roma: Editori riuniti.
- Gerundino, R. (1962). Metodi e fine dell'educazione. *Riforma della scuola*, 1, 9.
- Gramsci, A. (1965). *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Edizioni Avanti.
- Manacorda, A. (1962). Dogmatismo dinamico nel pensiero di Gramsci. *Riforma della scuola*, 4.
- Martinez, D. (2014). Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione. *Studi sulla Formazione*», 17, 1.
- Pettini, A. (1961). Come insegnare e che cosa insegnare. *Riforma della scuola*, 11.
- Pettini, A. (1973). *Célestin Freinet e le sue tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Picot, A., & Pettini, A. (1960). *Esplorazione di ambiente. Cooperazione educativa*, 1.



- Rodari, G. (1971). Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia. In *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, Atti del Convegno su Bruno Ciari Certaldo, 5 feb. -18 mar. 1971. A cura del Centro Studi e Iniziative Bruno Ciari.
- Rodari, G. (1976). Dalla parte del bambino. *Il Giornale dei Genitori*, 7.
- Santoni Rugiu, A. (a cura di). (1965). Testimonianze e ricordi. *Scuola e Città*, 11.
- Striano, M., & Cambi, F. (2010). *John Dewey in Italia: la ricezione ripresa pedagogica letture pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Tamagnini, G. (1965). *Didattica operativa: le tecniche Freinet in Italia*. MCE, Frontale.
- Tomasi, T. (1980). L'attivismo di Bruno Ciari. *Cooperazione educativa*, 11-12.
- Urbani, E. (1957). Scuola e pedagogia nel pensiero di Antonio Gramsci. *Riforma della scuola*, 6-7.
- Visalberghi, A. (1982). Il contributo di Bruno Ciari per il rinnovamento del sistema scolastico. In Catarsi, E. A. Spini (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*. Firenze: La Nuova Italia.



LE STORIE FRA DI NOI

Paolo Jedlowski

Le storie sono con noi da tempo immemorabile. Con noi e fra noi. Dico *fra* noi perché, per esistere, le storie vanno raccontate, e raccontare è un'azione che richiede almeno due persone, chi narra e colui (colei, coloro) che è in ascolto.

A pensarci bene, si potrebbe dire che più che di un'azione, si tratta di una *interazione*. Anche il destinatario agisce, fa domande, esclama, aggrotta le sopracciglia o spalanca gli occhi. Si appropria della storia, la fa sua. La commenta. Magari poi la racconta ad altri. Le storie transitano. Narrare è metterle in comune. E coloro che le condividono potrebbero dirsi *comunità narrative*.

Di queste cose ho parlato in *Storie comuni*. In particolare, mi sono concentrato sulle narrazioni in cui narratori e destinatari sono compresenti, cioè su narrazioni "faccia-a-faccia". Nonostante l'enormità di apparati tecnologici di cui oggi disponiamo, non sono scomparse. Appartengono alle pratiche di cui è intessuta qualunque quotidianità.

Il loro interesse – pensando ai temi di cui siamo chiamati a occuparci in questa sede – sta nel fatto che in esse è più visibile che altrove il carattere propriamente *sociale* del narrare. Non vi è solo il fatto che raccontando non possiamo che usare un certo linguaggio, e il linguaggio è cosa sociale: questo è ovvio. Vi è anche il fatto che le narrazioni si dispiegano entro certe *relazioni*.

Non in ogni relazione possiamo raccontare le stesse storie. E, d'altra parte, le storie che condividiamo possono modificare le relazioni stesse. Le storie stanno fra di noi, esseri concreti. Una storia può transitare fra di noi come un regalo, un'altra può pesare come un macigno. A volte una storia ci può unire, altre volte dividere.

Proverò a argomentare queste ultime affermazioni con qualche esempio letterario e con qualche cenno autobiografico.

Se ne rimarrà il tempo, mi piacerebbe infine accennare a una nozione su cui sto lavorando ultimamente. È quella di *mondo narrato*. Ogni volta che raccontiamo o ascoltiamo un racconto noi siamo simultaneamente dentro due mondi: il mondo empirico entro cui stiamo con i nostri corpi e il mondo narrato a cui abbiamo accesso col racconto. Questi mondi sono contigui, paralleli e diversi, ma porosi: molto passa fra i due, in entrambe le direzioni. Nel mondo empirico abitiamo con altri, e con loro intrecciamo un'infinità di relazioni; ma a queste relazioni diamo significati che è nei mondi narrati che mettiamo a fuoco. Che le storie siano *fra noi* vuol dire anche che sono grandi mediatrici: mediano il nostro rapporto con la realtà, con gli altri, con la vita.



DONNE DI CARTA: CLASSICI IN MOVIMENTO PER UNA NUOVA COMUNITÀ INTERPRETATIVA*

Natascia Tonelli

Fu negli ultimi tempi della sua vita che Beatrice Portinari cominciò a fermarsi, con una specie di pedanteria, su quel petegolezzo che univa il suo nome al nome del giovane Alighieri. Era stata una ragazzetta sbiadita, anemica: in casa Portinari, sempre la prima a pigliare i malanni di stagione e quelli dell'annata. Da bambina piangeva per delle grandi ore e quando si chetava, attonita, se si rallegravano che avesse finito, li disingannava con una assorta sincerità: no, mi riposo.

Beatrice da sempre malaticcia, *cheta cheta* e solitaria ("Le pareva che, al mondo, quando ci fosse stata la sua mamma, poteva bastare"), tutta impiastri e decotti e suffumigi,

animula di vivente che nacque e spirò, se dà qualche segno d'essere esistita, non è che per il dubbio che l'accompagnò nel trapasso e quasi glielo rese impreciso. Una intestatura di bambina: ma chi non l'ha sentita chiedere, con un broncio leggero di piccola scontenta: "scusate, signore, ma credete che di me, veramente, intendesse l'Alighieri?" [...] Sospetto di ragazza che crede poco a se stessa e molto alla potenza delle belle compagne.

Le poche, splendide pagine nelle quali Anna Banti racconta la sua *Verità di Beatrice*, sanno restituire tratti di spiccata caratterialità, un profilo psicologico e una fisionomia individuata e realistica alla labile, ineffabile ragazza dal volto di perla che si aggirava per le vie di Firenze al tempo della *Vita nuova*, animata al massimo da un cenno di sa-

luto. Nello stesso 1941, Banti pubblicò i *Piaceri di Laura*: "borghese e mercantessa" che "contava i barattoli delle marmellate", "lei in dispensa, lei in guardaroba, lei in cantina"¹. Alle due muse per eccellenza della tradizione poetica d'amore, italiana e non solo, attribuiva così pensieri sentimenti desideri piccole manie e ossessioni, una personalità a tutto tondo, una *consistenza* (non necessariamente l'unica possibile, o quella più aderente a una eventuale realtà biologica delle donne che – forse – quella idealizzazione letteraria avevano ispirato) quale le migliaia di versi dei loro straordinari creatori non hanno regalato.

D'altra parte, la creazione del personaggio femminile, e in particolare del personaggio della donna amata, in quei grandi poeti, è possibile interpretarla alla luce del mito di Pigmalione, quel mito dagli aspetti misogini raccontato nelle *Metamorfosi* da Ovidio: l'artista, dopo aver concepito disprezzo e ripulsa nei confronti delle Propetidi, donne dai facili costumi per ribellione a Venere, "disgustato dai tanti vizi che la natura ha dato alla donna", forgia con le sue stesse mani una statua d'avorio, plasmata per sé quale docile simulacro e rifugio ideale, in alternativa o "in antagonismo con la donna in carne e ossa"². La creazione, prima di Galatea, come poi di Laura o Beatrice, viene a rappresentare così per l'artista "la fuga dalla realtà": la Laura di Banti, appunto, lo aveva capito, se

da donna saggia si convince che i poeti hanno strana memoria e più si giovano d'un ricordino sbiadito di tanti anni fa, che non della conversazione di lunedì scorso.

* Si riporta di seguito, leggermente rielaborata per l'occasione, l'introduzione al volume *Donne di carta. Personaggi femminili della letteratura da Dante a Tasso*, Edizioni San Paolo, Milano 2023, pp. 5-10.

1 I due racconti, usciti originariamente sulla rivista «Oggi», si possono ora leggere in Anna Banti, *Racconti ritrovati*, a cura di Fausta Garavini, Milano 2017, da cui si citano.

2 Igor Candido, *Mulier ficta: la creazione del personaggio femminile da Dante a Manzoni*, in *La letteratura permanente. Poeti, scrittori, critici per Giorgio Ficara*, Milano 2022, pp. 197-2019; Maurizio Bettini, *Il ritratto dell'amante*, Torino 1992.



Si tratta inoltre, e senza eccezione, di personaggi femminili ideati da autori uomini: inesorabilmente, vista da un lato la scarsa produzione letteraria delle donne, da sempre in una condizione di subalternità culturale (ed economica, e politica...), e particolarmente nei primi secoli dell'era volgare; dall'altro, vista la sistematica rimozione dalla storia letteraria delle loro opere³. Personaggi, quindi, doppiamente finzionali, una prima volta perché "creazioni di una fantasia autoriale" – come tutti i personaggi letterari –, poi perché le caratteristiche del 'femminile' "vengono loro attribuite dal genere maschile cui appartiene l'autore" (Crivelli 2007)⁴. Le donne protagoniste delle grandi opere tendono dunque a rappresentare di epoca in epoca piuttosto l'idea del femminile, e del suo ruolo, oggetto di creazione, che viene maturato e trasmesso dal genere maschile forte della posizione di dominio intellettuale e culturale. Il prestigio garantito a quelle immagini idealizzate dalla forza delle opere ha sprigionato una straordinaria energia modellizzante, sia nella tradizione letteraria (perché Beatrice e Laura, dalle origini, presteranno le loro caratteristiche alle muse che dopo di loro verranno) sia, sciaguratamente, nella trasmissione di modelli culturali e sociali.

Non dalla realtà alla letteratura, quindi, ma, in direzione opposta, dalla letteratura alla realtà, dalla mente dell'artista al sentire comune di come debbano o possano essere le donne, e infine al comportamento delle donne, che a quel modello – di bellezza, di stili di vita – si sentono tenute e sono inclini a conformarsi e ad aspirare⁵.

I personaggi femminili della letteratura hanno a che vedere poi con un ennesimo filtro di lettura, quello attraverso il quale sono e sono stati nei secoli i critici (uomini) a guardarli e spesso a mediarli presso il pubblico delle lettrici e dei lettori. Con un racconto che troppo spesso è restato e resta ancorato a stereotipi piuttosto rigidi e a una inerte ripetitività, e che non individua o anzi mortifica, congela, quegli elementi – di cui grandi autori hanno disseminato i testi – di una concezione innovativa, dai potenziali sviluppi alternativi del corso della storia e del costume, elementi fortemente proiettati verso il futuro rispetto all'idea del

femminile che governava la loro epoca e di cui pure sono frutto le loro creazioni.

Occorre allora provare a seguire le tracce che i testi offrono a una diversa possibilità di lettura, tenendo presente le pagine che, nella sua monumentale storia del concetto di donna⁶, Prudence Allen ha dedicato a Dante, a suo parere creatore, con Beatrice, di un formidabile contromodello di femminile.

E così la Beatrice della *Commedia* non sarà l'astrazione idealizzata dell'adolescente pallida e astenica descritta dalla penna di Anna Banti, la quale ne ha genialmente proposto una versione plausibile a colmare lo spazio della sua assenza lasciato libero dalla *Vita nuova*, ma non sarà da leggersi prioritariamente quale allegoria di grazia e teologia: Beatrice Portinari, donna storicamente vissuta, Dante la immagina in dialogo con lui, maestra e compagna del suo personale percorso di individuazione e formazione.

E Francesca, che nelle rivisitazioni artistiche si è nei secoli trasformata in *femme fatale* o persino in angelo della purezza o in eroina della libertà: tutti quanti alterni *cliché* del femminile, appunto⁷, dai versi di Dante esce soprattutto quale personaggio colto e da Dante marcatamente impastato di letteratura.

Verrebbe così da chiedersi, in questo caso, se la critica dantesca non stenti a riconoscerne la personalità intellettuale proprio a causa della specificità di genere, finendo per ucciderla, o per condannarla, una ennesima volta. Forse è perché si tratta di un personaggio donna, che non si è saputo o voluto consentire che Francesca esprima una cultura autentica? È perché si tratta di una donna, che gli studi danteschi la dicono solo capace di fruire, di subire una letteratura di intrattenimento in modo ingenuo e passivo? Le negano persino la consapevolezza di una scelta talmente impegnativa e dolorosa che l'ha portata alla morte e a perdere l'anima per l'eternità. Cosa sottintende questa interpretazione? si potrebbe pensare che sotto sotto si insinui o si dia per scontato che la cultura per le donne è nefasta, visto che Francesca non avrebbe gli strumenti adeguati per capire e distinguere, tanto da dannarsi, rientrando così nel fatidico binomio che oppone maschile-cultura vs

3 Federico Sanguineti, *Per una nuova storia letteraria*, Ancona 2022; *Scrittrici del Medioevo. Un'antologia*, a cura di E. Bartoli, D. Manzoli, N. Tonelli, Roma, 2023.

4 Tatiana Crivelli, "La donna che non si trova". Guida ad un itinerario di ricerca, in *Selvagge e Angeliche. Personaggi femminili nella tradizione letteraria*, a cura di T. Crivelli, Leonforte, 2007.

5 N. Wolf, *The beauty myth. How Images of Beauty are Used Against Woman*, London, 1990.

6 *The Concept of Woman. II: The early humanist reformation: 1250-1500*, Cambridge, Michigan, 2002.

7 Che tuttora peraltro permangono. Scrive Daniela Brogi, *Lo spazio delle donne*, Torino, 2022, a proposito dell'oggi e di un diverso genere letterario: "Cosa può fare una donna nei romanzi scritti dagli autori italiani contemporanei? In molti casi, prima di tutto la morta; poi la nonna, la madre, l'amica perfida, la moglie stronza, la figlia edipica, l'amante (nuda), la ragazzetta ninfomane, la sconosciuta stupida".



femminile-natura (“O piccola Maria Di versi a te che importa?”, scriveva ancora Carducci). La china è chiaramente assai pericolosa, e nella storia, come si sa, ha portato a mettere sotto tutela la formazione intellettuale femminile, a decidere, per esempio, se, e poi cosa le donne potessero leggere.

Il modo in cui è costruito il suo personaggio mi fa invece ritenere che Dante avesse un’alta considerazione delle posizioni ideologiche in materia d’amore espresse da Francesca da Polenta, e che intendesse suscitare nella lettrice (perché la donna in qualità di lettrice è da Dante e fin dall’inizio della sua scrittura poetica non solo prevista, ma

prima destinataria dei versi d’amore) e nel lettore rispetto intellettuale ed emotivo nei suoi confronti proprio grazie al modo alto, dotto di esprimerle che le conferisce.

Cerchiamo di accordarglielo ancora, e di leggere lei, come le altre, in una prospettiva culturale in cui anche alle donne sia garantita la competenza intellettuale, artistica e letteraria, e non vengano ricordate solo per la colpa che le porta ad essere uccise dal marito e per la loro sciocca ingenuità. È una buona pratica, anche quando si tratti di personaggi di letteratura.



LE COMUNITÀ INTERPRETATIVE

Andrea Smorti

Introduzione

Uno dei fenomeni sociali che mi ha sempre affascinato nello studio dello sviluppo infantile è quello della stratificazione per età. Per esempio i bambini di 2-3 anni entrano in contatto con le storie che i loro compagni più grandi già conoscono ma alle quali non sono più interessati perché adesso seguono storie diverse e più aggiornate. Questo fenomeno è simile ma non identico alla stratificazione scolastica. In questo contesto bambini, poniamo, di quinta elementare, imparano nozioni diverse da quelle apprese in terza o in prima. A scuola ci sono i programmi da seguire e l'apprendimento è prescrittivo. Il tipo di stratificazione sociale al quale mi riferisco riguarda invece un processo discrezionale: il bambino lo attraversa abbastanza spontaneamente per mezzo di scelte anche se guidate. Pensiamo ai programmi televisivi. *Shaun the ship* (Vita da pecora), *Peppa pig*, *Masha e l'orso*, *George* hanno iniziato ad essere trasmessi alla televisione italiana all'incirca nello stesso periodo (2005-2007). La prima (*Shaun the ship*) è stata pensata per bambini di circa 2-3 anni, *Peppa pig* e *Masha e l'orso* per quelli di 3-4, *George* per bambini di 5-8. Il bambino non ha letto sul giornale quale di queste storie è più adatto a lui, né credo i genitori. Si guarda la televisione e ci si sofferma su una piuttosto che su un'altra. Ma questo processo coinvolge la maggioranza dei bambini di una certa età. Vale a dire i bambini e le famiglie spontaneamente si orientano all'incirca nello stesso modo. Non solo, ma è possibile che questi cartoni siano oggetto di conversazioni nella scuola o in altri luoghi di incontro. Insomma con la crescita i bambini entrano "dentro" un certo mondo di storie suggerite, certo, dai palinsesti televisivi, ma senza prescrittività. Progressivamente essi cominciano a mostrare disinteresse per un certo tipo di storia (prendiamo *Peppa pig*) e con lo svilupparsi della curiosità scientifica verso i 5-8 anni cominciano a soffermarsi su *George*.

Ora *Shaun the ship*, *Peppa pig* e *George*, per continuare a fare i soliti esempi, coesistevano quando i bambini dello strato 4-5 anni erano nello strato 2-3 e quando quelli dello strato 2-3 sono entrati nello strato 4-5, ma le scelte cambiano perché i bambini fanno adesso sono entrati a far parte di nuove comunità. Quanto detto per i programmi televisivi potrebbe essere esteso ai diari scolastici, al materiale di cancelleria, al modo di vestire e di esprimersi, ai giochi e così via. Si cresce e si entra dentro ad un nuovo strato o comunità. Naturalmente non in modo uniforme perché conta il luogo di residenza, l'educazione familiare, e così via. Si potrebbe dire che "strato x ambiente culturale" sono i primi termini di una equazione utile per cominciare a capire lo sviluppo sociale.

Anche se il bambino di Milano non condivide lo stesso ambiente sociale e geografico di quello di Palermo pur tuttavia *Peppa Pig* è qualche cosa che li accomuna, è un elemento di una comunità che prevede una storia dove c'è una famiglia di maialini formata da mamma, babbo, figli, nonno, compagni di scuola, dove ci si può finalmente divertire ad inzaccherarsi e così via. La quale storia è a sua volta un modo di considerare i rapporti familiari, quelli tra fratelli, con gli amici, la società, la scuola. Insomma questa storia è uno strumento con cui la comunità si serve per immaginare e interpretare una possibile realtà sociale.

Ma che tipo di comunità è questa?

1. Loro, noi e la comunità

"L'inferno sono gli altri" ha scritto Jean Paul Sartre. Inferno o Paradiso che essi siano, il punto è che negli altri sono compresi anche noi stessi perché noi e loro facciamo parte di una comunità, anzi di più comunità entro le quali spesso vigono norme diverse e talvolta in opposizione tra loro.

Queste comunità variano a seconda dell'età, dei luoghi, dell'istruzione ma possono essere anche trasversali nel senso che età, luoghi o livelli



di istruzione diversi possono in certi casi far parte della stessa comunità.

Così come avviene per i nostri occhi e le nostre orecchie, vere e proprie antenne con le quali cerchiamo di esplorare il mondo esterno e nella continua necessità di interpretare la realtà, la comunità fornisce un indubbio riferimento in base al quale indirizzare le nostre scelte, formare legami, costruire una visione del mondo. Questo riferimento non deve però essere visto come un modello al quale l'individuo si adegua passivamente. Infatti lui stesso contribuisce a crearlo, anzi contribuisce a creare e a fare parte di più comunità, come abbiamo appena detto. Queste comunità, che sulla scorta della proposta di Carol Feldman (2023) chiamerò "comunità interpretative", sono dotate di norme perché esse stesse devono interpretare la realtà. Dunque l'essere umano interpreta la realtà e le comunità interpretative interpretano la realtà. Che rapporto esiste allora tra questi due tipi di interpretazioni, quella dell'individuo e quella della comunità? E prima ancora in che modo avviene questa interpretazione?

2. La circolarità della interpretazione

Bisogna intanto dire che in ambedue i casi l'interpretazione è tanto più necessaria quando ci troviamo ad interpretare qualcosa che viola una norma, qualcosa cioè che non può essere tradotto automaticamente, come nel caso: A. B. Per esempio una persona che acquista un etto di prosciutto da un salumiere, prima ordina il tipo di prosciutto e la quantità poi paga quanto dovuto e ritira l'acquisto. Naturalmente ci possono essere piccole variazioni ma più o meno l'aspettativa è questa perché dentro ad una cultura esistono delle regole di attribuzione di significato. Quanto più ci discostiamo da questa norma (l'acquirente ordina il prosciutto ma non lo non paga oppure paga e poi ordina il prosciutto) questa condotta diventa una specie di testo che necessita una interpretazione.

Vediamo adesso come l'interpretazione individuale si rapporti con quella collettiva. L'interpretazione che una persona sviluppa su un testo (come ad esempio una storia o comunque ciò che un autore dice o scrive) è un processo circolare che include molti elementi, quali la struttura stessa del testo, le opinioni su questo autore, ma anche le personali reazioni dell'interprete, i suoi pregiudizi, le sue teorie, l'accumulo delle precedenti interpretazioni (come, in letteratura, la storia della critica su un testo) e tutte le informazioni inerenti il testo diffuse dallo stesso autore o da altri ("paratesto" secondo Genette, 1987).

Ora tutti questi elementi che fanno da media-

zione tra l'interprete ed il testo possono essere chiamati, per usare il termine coniato dal filosofo Peirce (1931/58) "interpretante". Secondo questo filosofo il processo di attribuzione di significato implica una cooperazione tra tre soggetti: il segno, il suo oggetto e il suo interpretante. L'interpretante può essere una perifrasi, un'inferenza, un segno equivalente che appartiene ad un diverso sistema di segni, un intero discorso e così via

L'interpretante non è un concetto unico, un codice fisso che permette di decodificare il segno e di riportarlo in modo univoco al suo referente. Per dirla con Umberto Eco (1995) infatti, la stessa attività di interpretazione è il modo che usiamo per definire i contenuti delle espressioni. Nel corso di questo processo semiotico il significato socialmente riconosciuto delle espressioni cresce attraverso le interpretazioni a cui esse vengono sottoposte in diversi contesti e in diverse circostanze storiche. Il significato completo di un segno non può che essere la registrazione storica del lavoro pragmatico che ha accompagnato ogni sua apparizione contestuale. Interpretare un segno significa prevedere – idealmente – tutti i contesti possibili in cui può essere inserito.

L'interpretazione è dunque un processo teoricamente infinito perché include tutte le interpretazioni precedenti alle quali esso si aggiunge. Non c'è mai un punto di partenza al quale poter agganciare tutta questa catena. Ciò significa che il processo d'interpretazione è radicato nella storia di una cultura. Se il processo di interpretazione è teoricamente infinito, non lo è praticamente, visto che ognuno di noi non deve aspettare di conoscere tutte le interpretazioni che sono state date circa un certo evento prima di potere formulare la propria. È evidente che queste diverse interpretazioni, se hanno tutte lo stesso valore per uno storico del linguaggio interessato a farne una rassegna, non lo hanno per il modo in cui una cultura assegna significato agli eventi. Molte interpretazioni possono essere conflittuali ed entrare in competizione. Come accade per le teorie scientifiche, anche le interpretazioni quotidiane hanno bisogno, per svilupparsi, sia di una competizione necessaria per farle emergere, metterle a confronto e confutarle, sia di una cooperazione che faccia sì che si sviluppino, appunto, un clima sociale nel quale il confronto sia possibile e regolato attraverso strumenti e criteri riconosciuti

3. La comunità interpretativa

A questo processo sociale di interpretazione si riferisce Carol Feldman (2023) col concetto di comunità interpretativa. Secondo l'Autrice, la cono-



scienza che i membri di una comunità interpretativa condividono svolge la stessa funzione dell'interpretante di Peirce. Questa conoscenza è strutturata sulle forme canoniche letterarie di una cultura (generi, trame di storie, miti, regole di costruzione narrativa). Si tratta dunque di testi e di interpretazioni di testi, per mezzo dei quali è possibile esplicitare e chiarire i significati. Ma le interpretazioni sono anche esse dei testi da interpretare. Questa è particolarmente evidente nella società moderna ma anche ai tempi di Montaigne quando scriveva attorno al 1580 che c'è più lavoro nell'interpretare le interpretazioni che nell'interpretare le cose e ci sono, più libri sui libri che su ogni altra oggetto: non facciamo altro che scrivere glosse l'un l'altro (Book III, Ch. 13)

Montaigne ci fa riflettere almeno su due punti. Il primo è che interpretare un testo è spesso interpretare una interpretazione di un testo: leggiamo quello che A pensa di B quindi non leggiamo B ma la interpretazione del testo scritto da B fatta da A. Così si costruisce una storia non solo per raccontare degli eventi accaduti ma per interpretare un'altra storia, come quando si cerca di farne una sintesi, si vuole metterne in luce il significato da un determinato punto di vista, giuridico, politico, psicoanalitico e così via. Il secondo punto è che quando interpretiamo un testo direttamente non possiamo non tenere conto, come abbiamo già visto nel precedente capitolo, delle altre interpretazioni su quel testo fatta dai media o da altri cioè del suo paratesto. Il tema della interpretazione rimanda dunque di necessità a quello della comunità di interpretanti la quale sta dentro al tema della cultura e dei rapporti mente e cultura.

Per esempio, quando si tratta di chiarire i significati intenzionali di un testo (quelli cioè che lo stesso scrittore gli attribuisce), se il lettore condivide la stessa comunità interpretativa dello scrittore, egli potrà comprendere il significato, non semplicemente da ciò che lo scrittore racconta, ma attraverso la comunità interpretativa. D'altra parte, lo scrittore eviterà il compito impossibile di orientare ciò che scrive sulla base delle conoscenze di ogni singolo lettore, ma si orienterà piuttosto sulla comunità interpretativa, della quale il lettore è un possibile membro. Eco (1997) parla a questo proposito di Lettore modello come lettore -tipo verso il quale lo scrittore si orienta quando scrive. Ma questo lettore modello, che rende lo scrivere un processo dialogico, anche se si tratta di un dialogo immaginato, non può non risentire della comunità interpretativa nella quale lo scrittore si colloca e della comunità interpretativa verso la quale lo scrittore si rivolge. Questo discorso vale naturalmente anche nel caso del linguaggio orale. Il parlante deve orientarsi sul sistema interpretativo che egli si aspetta segua il proprio ascoltatore, piuttosto

che sull'ascoltatore stesso.

La comunità interpretativa unisce dunque lettore e scrittore come anche due interlocutori attraverso un *medium* che hanno in comune. Si potrebbe dire che lettore e scrittore o gli interlocutori piantano degli indici lungo il testo che aiutano a comprendere ciò che è canonico e le interpretazioni che vanno usate. Ma questi indici che sono nel testo mettono anche in gioco degli strumenti cognitivi di interpretazione. Come le regole della sintassi devono essere dentro al testo, ma anche nella mente, perché la comprensione sia possibile, così anche i generi devono essere sia nella mente che nel testo. Feldman parla, a questo proposito, di generi letterari come modelli mentali. Questi modelli mentali (dentro la mente) e questi generi letterari (dentro il testo) altro non sono che modelli culturali che, come tali, variano da cultura a cultura.

4. Come avviene l'interpretazione dentro una comunità interpretativa

Come svolgono le loro interpretazioni le comunità? Non in modo sostanzialmente dissimile da quanto avviene nell'individuo anche se con qualche importante differenza. Feldman distingue due fasi fondamentali di questo processo.

La prima fase comincia con uno stato stipulativo stabile. Ogni momento della storia di una comunità interpretativa è contrassegnato dalla presenza di un canone che rende possibile la condivisione dei significati perché ogni significato non può non essere in qualche modo connesso ad un canone condiviso, se vuole essere comunicato e compreso. Il canone fornisce un insieme di regole, tratte dal passato della comunità, delle quali i partecipanti si servono per interpretare nuovi significati. Il canone può essere costituito dal modo in cui condurre i rapporti di scambio in natura (o tramite una unità comune riconosciuta come il danaro), su principi giuridici condivisi come per esempio *Habeas corpus* che sancisce che una persona possa essere giudicata o condannata solo in base a prove, ai comandamenti religiosi della Torah, alla divisione degli esseri umani in generi solo maschili o femminili ai codici della strada.

Queste stipulazioni costituiscono uno stato di normalità in base al quale le cose accadono così come ci si aspetta che debbano accadere. Prendiamo le routine, cioè quelle azioni che vengono compiute in successione sempre nello stesso modo. Le routine vengono raccontate attraverso copioni di questo tipo: "la mia giornata tipo? La sveglia suona alle 6:30. Io mi alzo, vado in cucina, trovo la macchinetta e faccio il caffè.... ecc."



La seconda fase, quella interpretativa, avviene dopo che un nuovo significato diverso da quello previsto dal canone viene introdotto e che rischia di violare lo stato di normalità. Questa novità provoca una discussione tra i membri della comunità che alla fine può portare alla condivisione delle interpretazioni. Ciò ha l'effetto di rendere pubblica e sociale l'interpretazione e di farla diventare parte della conoscenza comune nella comunità interpretativa. Tutto questo determina un *feedback* sul canone che viene aggiornato. Insomma questa circolarità conferisce al canone un suo dinamismo (a seconda anche dagli sforzi prodotti dagli individui membri a ricercare nuovi significati, dal desiderio che una comunità ha di ricercare una connessione socialmente significativa, dalle istituzioni educative, etc.).

Si può dire in conclusione che questa fase interpretativa è legata ad uno stato di eccezione. All'interno di un mondo governato da regole una o più forme di regolarità possono venire infrante: dall'infrazione al codice della strada o al codice penale, a un ritardo sul lavoro, a un litigio con un collega; oggetti, macchine, persone sembrano improvvisamente funzionare in modo diverso, ribellarsi allo stato di normalità, allora la sveglia non suona, quando vado a riempire la macchinetta del caffè scopro che il caffè è finito e così via. Se la cosa avviene dentro il nostro spazio di vita e se questo collide e impatta sui nostri scopi e i nostri interessi, ne derivano irritazione, scoraggiamento, frustrazione, ma anche forme di importante curiosità e creatività.

Il processo a due fasi che ho descritto non è molto dissimile a quanto avviene nella conversazione tra due persone: dapprima i due parlanti si accordano su un certo argomento (o tema). Quasi contemporaneamente vengono sviluppati dei commenti (o rema) su questo tema in modo tale che l'argomento e i commenti che vengono fatti su di esso, all'inizio della conversazione, funzionano come un canone. A un certo punto, tuttavia, l'insieme "argomento+commenti", diventa il già-dato che rischia di essere scarsamente interessante e poco informativo. Se la conversazione deve continuare, è necessario dire qualcosa di nuovo. Ma questo "nuovo" non può emergere se non c'è un implicito riferimento al discorso precedente. Per questo l'insieme "argomento+commenti" è preso come "già-dato" e come sospinto verso il basso, dal momento che un nuovo argomento che suscita nuovi commenti su di esso e così via.

Ora è importante notare come col mutarsi dei canoni si trasformino anche le comunità interpretative. Ad un dato momento della storia di una comunità esiste un canone che è costituito dai significati stipulati fino a quel momento. In ogni

momento successivo, questo canone suggerirà la comparsa di nuovi significati che, interconnettendosi al canone, diventeranno intersoggettivi e comunicabili. Una comunità interpretativa che adotta nuovi canoni è destinata a mutarsi nel corso della storia. E' evidente che la legge sul divorzio promulgata in Senato nel 1970 (1 Dicembre 1970 n. 898), è stata oggetto di forti contestazioni dentro la comunità interpretativa anche attraverso un referendum abrogativo che si tenne nel 1974 e che sancì il mantenimento della legge. Tutto questo processo ha modificato la comunità interpretativa e trasformato il modo di intendere e di vivere la famiglia.

Si potrebbe dire che una comunità interpretativa è una comunità moderatamente riformista, visto che il canone si arricchisce di nuovi significati non senza una certa opposizione. Quando poi essi verranno accettati in modo definitivo entreranno a far parte di un canone e la comunità si opporrà a nuove trasformazioni che però dovrà periodicamente accettare.

L'analisi fin qui sviluppata ci suggerisce una strada nuova per intraprendere la comprensione di un problema "vecchio" relativo alla comprensione dei significati. Essa ci indica che questa comprensione avviene attraverso un mediatore o interpretante che in qualche modo coincide con la storia di una comunità. In questa storia non sempre si raggiunge un'interpretazione comune, ma si creano dei pareri di maggioranza e di minoranza. Ed è questa una seconda ragione che sta alla base delle trasformazioni di una comunità interpretativa.

5. Le dinamiche tipiche della comunità interpretativa

La cultura entro la quale una persona vive non deve essere pensata come un insieme omogeneo e coerente. Tutte le culture sono, inerentemente, dei compromessi negoziati tra ciò che è stabilito e ciò che è immaginativamente possibile; qualsiasi coerenza interna una cultura raggiunga, essa non è attribuibile a qualche processo naturale ma a dei processi dialettici di negoziazione. In altre parole le culture sono marcate dalla lotta tra interpretazioni diverse per avere il controllo sulle concezioni della realtà. In ogni cultura ci sono sia versioni canoniche su come le cose realmente sono e dovrebbero essere, e versioni contrarie su ciò che è alternativamente possibile. La dialettica tra il canonico e il possibile dà alla cultura il suo dinamismo e, in qualche modo la sua imprevedibilità.

Pertanto, sebbene debba esistere all'interno



della comunità interpretativa una certa comunità di intenti e di significati perché è indispensabile per la stessa possibilità di comprensione tra individui e gruppi tuttavia nella stessa comunità interpretativa esiste un conflitto tra interpretazioni che può anche portare a temporanee somiglianze di significati ma senza raggiungere mai un momento di pura quiete e senza che non si ponga comunque il tema della diversità.

Svariati autori hanno sottolineato (Wainryb, 2004; Gjerde, 2004; Turiel, Perkins, 2004) la necessità di considerare i rapporti di potere dentro la cultura, perché attraverso questo tipo di relazioni gli individui ed i gruppi possono riflettere su questi rapporti di potere, ribellarsi o fare in modo di cambiarli. La cultura non è basata su un accordo sui significati perché dentro alla cultura sono presenti relazioni di potere tra superiore ed inferiore, tra maggioranza e minoranza, relazioni fondate sulla sfiducia, la rivolta, la resistenza. Non è possibile identificare un orientamento generale dentro una cultura per esempio di tipo individualistico o collettivistico perché le culture sono eterogenee e cambiano in modo eterogeneo quanto ai problemi, alle preoccupazioni, alle scelte individuali, alla libertà e ai diritti.

Le culture esistono come "contested representation" situate in un dominio pubblico o in istituzioni. In esso il potere è sia esercitato sia contestato. L'importanza del potere in una cultura è data dal fatto che esso crea sia omogeneità (persuasione, subordinazione, coercizione) sia contrapposizione, resistenza e ribellione.

Come rendere compatibile l'esigenza di uniformità (condividere cioè una comunità di intenti, per esempio una costituzione comune) e quella della eterogeneità (la libertà di opinione e quindi la competizione, la lotta politica etc.)? La uniformità rischia di ridurre il singolo al collettivo incoraggiando la passività, il determinismo, la eterogeneità rischia di ridurre la collettività ad una sommatoria di singole volontà, con quello che ne consegue in termine di perdita di consenso, di ordine e di organizzazione.

L'idea di una cultura come conflitto e lotta per il potere fa pensare alla maniera in cui la maggioranza può avere la meglio sulla minoranza, attraverso una persuasione convincente o attraverso la forza che porta ad una trasformazione più superficiale. Alla fine può essere raggiunto un accordo vero, un accordo falso, un disaccordo. Ma può anche accadere che le minoranze (silenziose o meno) possano riuscire vincitrici determinando una conversione nella maggioranza divenendo essa stessa maggioranza (Moscovici, 1985; Moscovici, Nemeth, 1974).

Esistono dunque, all'interno della comunità interpretativa, sia processi di cooperazione che di

competizione tra i suoi membri e questo può condurre ad una uniformità o difformità di vedute circa il canone da usare e i significati da assegnare. Ambedue questi processi sono indispensabili per la sopravvivenza della comunità interpretativa. L'accettazione di regole del gioco che permette la cooperazione attraverso il dibattito regolato, l'accettazione di obiettivi comuni e norme condivise sono processi cooperativi. Ma la lotta e lo scontro politico e partitico, le consultazioni elettorali, i diversi modi con cui si cerca di acquisire ed esercitare il potere e che permettono in certi casi ad una minoranza a diventare maggioranza o ad una maggioranza di tenere la minoranza in una posizione di sottomissione, sono processi di competizione altrettanto importanti per il gioco democratico.

Questo è ciò che, del resto, possiamo notare facilmente in questo periodo storico, nel quale tanto spesso si parla di "riscrivere" la storia dell'ultimo secolo. Come si può vedere a proposito delle memorie collettive di una società, ci sono versioni diverse talvolta opposte sul nostro passato che confliggono tra loro per la conquista dell'egemonia culturale che consenta una "riscrittura" della storia. Anche se in certi momenti si formano delle egemonie culturali che fanno pendere le interpretazioni verso un braccio o l'altro della bilancia, il processo è teoricamente infinito e non si può mai dire chi alla fine ha vinto "la guerra" dei significati. Naturalmente, poiché noi siamo dentro alla comunità interpretativa, noi stessi negoziamo le interpretazioni e siamo in grado, almeno in minima parte, di influire sull'esito temporaneo di questo interminabile dialogo-scontro collettivo che si svolge appunto dentro la comunità interpretativa.

Conclusioni

Le comunità interpretative sono comunità di persone umane che creano testi su altri testi cioè interpretano ciò che gli altri dicono, scrivono e fanno (se l'azione può essere considerata un testo). Le persone che le costituiscono possono non conoscersi o interagire direttamente tra di loro. Come nel caso dei bambini (e delle loro famiglie) di Milano e di Palermo che guardano George alle 19 di sera. Tuttavia bambini e famiglie di Milano e di Palermo non solo condividono lo stesso argomento (le avventure di George e dell'uomo con il cappello giallo) ma sviluppano commenti su questo argomento che non possono non influenzare il modo in cui questo cartone viene costruito e la decisione di mandarlo in onda. In sintesi le comunità interpretative possono essere costituite anche da persone di una determinata fascia di età che vivono in zone geografiche diverse



così come anche da persone che vivono in una stessa zona geografica.

Le comunità interpretative si formano a partire dalla condivisione di canoni simili o dello stesso canone, una stessa idea su ciò che può essere considerato normale e ciò che devia dalla normalità. Entro il canone e le sue deviazioni possono entrare a far parte argomenti e commenti riguardanti miti, romanzi, storie di cronaca, concezioni politiche o religiose, procedure per la cottura dei cibi, tecniche di costruzione, codici etici, giuridici, norme su come ci si comporta a tavola, tecniche di corteggiamento, e così via. I canoni possono non rimanere invariati nel tempo. Alcune deviazioni dal canone (come la possibilità di divorziare, abortire, cambiare genere sessuale, adottare tecniche di inseminazione o gravidanza alternative a quella naturale) possono venire accettate dalla maggioranza, trasformarsi in leggi dello stato e divenire un nuovo canone. Questo avviene attraverso commenti anche molto contrastanti nei confronti dello stesso argomento. Ciò significa che la comunità interpretativa non è caratterizzata da stati di quiete ma da una perenne discussione, lotta, conflitti tra gruppi diversi allo scopo di far prevalere i propri commenti e far diventare canonico ciò che in quel momento è ancora una deviazione. Nonostante questa lotta perenne una comunità interpretativa è dotata (pena il suo stesso sgretolamento) da regole di coesione, condivisione di principi comuni come riuscirono a fare i padri della nostra costituzione repubblicana che, sebbene appartenenti a partiti, visioni religiose e politiche diverse riuscirono a sottoscrivere

un documento di 139 articoli e 18 disposizioni transitorie e finali sui quali si fonda la nostra costituzione italiana.

Riferimenti bibliografici

- Eco, U. (1995). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (1997). *Lector in Fabula*. Milano: Bompiani.
- Feldman, C. (2023). Narrative and cultural Psychology. In A. Smorti, *The role of unexpected events in stories*. New York: Springer.
- Genette, G. (1987). *Seuils*, Paris, *Seuils* (trad. it. *Soglie*, Torino, Einaudi, 1989).
- Gjerde, P.F. (2004). Culture Power and Experience: toward a person centred cultural psychology. *Human development*, 47(3), 138-157.
- Montaigne, M. (1595). Michel De Montaigne, book *Essays Book III*, Ch. 13 *Essais* (1595), Book III.
- Moscovici, S. (1985). Social influence and conformity. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*. Vol. II (3rd ed.) (pp. 347-412). New York: Random House.
- Moscovici, S., & Nemeth, C. (1974). Social influence: II. Minority influence. In C. Nemeth (Ed.), *Social psychology: Classic and contemporary integrations* (pp. 217-249). Chicago: Rand McNally.
- Peirce, C.S. (1931\1958). *Collected papers of Charles Sanders Peirce (CP)* (4 voll). Cambridge: Harvard UP.
- Turiel, E., & Perkins, S.A. (2004). Flexibilities of Mind: conflict and culture. *Human development vol 47(3)*, 158-15178
- Wainryb, C. (2004). The study of diversity in human development: culture, Urgencies, and Perils. *Human development*, 47 (3), 131-137.



STORIE MALGRADO TUTTO. PER UNA TEORIA DELL'AUTOPATOLOGRAFIA

Michele Cometa

Il titolo che dò a questo intervento è insieme proposta metodologica e polemica. È una parafrasi di un celebre libro di Georges Didi-Huberman, *Immagini malgrado tutto*, dedicato alle immagini della Shoah, più esattamente alle poche fotografie "vere" che ci rimangono del campo di Auschwitz-Birkenau, scattate da un internato nell'agosto 1944. Il libro di Didi-Huberman non solo è una delle più lucide analisi sul fare-immagine durante e dopo Auschwitz, ma è anche una raffinatissima teoria dell'immagine, una sorta di ontologia e forse addirittura una metafisica dell'immagine che emancipa definitivamente la cultura visuale contemporanea dall'idea che un'immagine, qualunque immagine, per essere deve essere *tutto*, dire *tutto*, rappresentare *tutto*.

In modo parallelo l'idea di narrazione che intendo proporre per schizzare una possibile teoria delle storie di malattia (*illness narrative*), è quella di una teoria che cerca di pensarle *malgrado tutto*. Malgrado, in prima istanza, la teoria letteraria e in particolare la narratologia che hanno preteso di dirci tutto sul funzionamento delle narrazioni, malgrado il silenzio e il mutismo che spesso abita le storie di malattia, malgrado l'illusione – certo rafforzata dalla psicologia dopo Jerome Bruner che ha connesso il Sé alla narrazione – che le storie possano rappresentare, incarnare, esprimere tutto il Sé, tutta una persona, tutta una vita.

La mia proposta, a suo modo narratologica, è quella di pensare la narrazione senza gli eccessi del feticismo del logos, una narratologia che narra una storia diversa da quella che pretende di imbrigliare il mondo in una narrazione unitaria – sia essa piccola o grande – una teoria della narrazione insomma che parta dal presupposto che il nostro interesse per le storie non sta in ciò che esse riescono a spiegarci.

Estremizzando si potrebbe dire che propongo una narratologia *senza logos*, soprattutto se si considera l'etimologia della parola *logos*, *leghein*. Qui non si tratta di ri-legare narrazioni come hanno potuto credere i teorici del nesso narrazione/co-

struzione del Sé, e anche le molte, spesso efficacissime, terapie narrative.

Si pensi per un attimo alla teoria dell'"inciampo", della *peripéteia* sostenuta da Jerome Bruner (e dai suoi ispiratori da Aristotele a Vladimir J. Propp), secondo la quale, appunto, l'inciampo, la prova va superata, affinché si possa ricostituire una coerenza dell'azione personale:

Allora che cos'è un racconto? Tanto per cominciare, ognuno converrebbe che esso richiede un cast di personaggi che sono – per così dire – liberi di agire, con menti proprie. Se si riflette un momento, si converrà altresì che questi personaggi posseggono anche attese riconoscibili circa la condizione ordinaria del mondo, il mondo del racconto, anche se tali attese possono essere alquanto enigmatiche. E, continuando a riflettere, si converrà anche che un racconto comincia con qualche infrazione dell'ordine prevedibile delle cose – ecco di nuovo la *peripéteia* di Aristotele. Qualcosa va storto, altrimenti «non c'è nulla da raccontare. L'azione del racconto descrive i tentativi di superare o di venire a patti con l'imprevista infrazione e con le sue conseguenze. E alla fine c'è un risultato, una soluzione di qualche tipo (J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma 2022, p. 19).

O ancora si pensi alla *Narrative Exposure Therapy* (NET), proposta dalla straordinaria Meg Schauer destinata a risolvere i traumi estremi delle vittime dei genocidi (per esempio in Ruanda), secondo la quale sarebbe necessario riallacciare il *filo* del Sé, nonostante tutti i nodi e le interruzioni:

Nella NET, l'individuo, con l'assistenza del terapeuta, costruisce una narrazione cronologica della propria storia di vita, concentrandosi sulle esperienze traumatiche. I resoconti frammentari delle esperienze



traumatiche saranno trasformati in una narrazione *coerente*. La comprensione empatica, l'ascolto attivo, la congruenza, la considerazione positiva incondizionata e la perseveranza direttiva sono componenti chiave dell'approccio del terapeuta per gli individui in condizioni di trauma continuo, dopo la violenza familiare, sessuale e organizzata, l'abbandono emotivo o la vittimizzazione sociale relazionale (M. Schauer, Narrative Exposure Therapy, in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, a cura di N. J. Smelser, P. B. Baltes, vol 16, Elsevier, 2001, pp. 199).

O, infine, per spostarci in un ambito a prima vista così lontano dalla teoria letteraria, si pensi all'idea di narrazione che Papa Francesco ha lucidamente proposto nel suo messaggio per la 54ma *Giornata mondiale della comunicazione sociale* come "ricucitura", facendo ricorso alla metafora della "tessitura":

L'uomo è un essere narrante... L'uomo non è solo l'unico essere che ha bisogno di abiti per coprire la propria vulnerabilità (cfr. Gen 3,21), ma è anche l'unico che ha bisogno di raccontarsi, di "rivestirsi" di storie per custodire la propria vita. Non tessiamo solo abiti, ma anche racconti: infatti, la capacità umana di "tessere" conduce sia ai tessuti, sia ai testi. Le storie di ogni tempo hanno un "telaio" comune...4.

E questa metafora consente a Papa Francesco anche una riflessione antropologico-filosofica sull'essere manchevole che è l'*Homo sapiens* che non solo non nasce "compiuto", ma anzi ha «bisogno costantemente "di essere tessuto e ricamato": «La vita ci è stata donata come invito a continuare a tessere quella "meraviglia stupenda" che siamo»5.

C. S. Lewis, l'autore che ci ha regalato *Le Cronache di Narnia*, ma anche la straziante meditazione giobbica sulla morte della moglie Joy e sul male del mondo ha scritto:

Se una storia fallisce in qualche senso, la vita non commette lo stesso errore?... Se la trama dell'autore è solo una rete, e in genere una rete imperfetta, una rete del tempo e dell'evento per catturare ciò che non è affatto un processo, la vita è forse molto di più? Nella vita come nell'arte, mi sembra, noi stiamo sempre cercando di catturare nella nostra rete di momenti successivi qualcosa che non è successivo (C. S. Lewis, *On Stories*, in *Essays presented to Charles Williams*, Books for Libraries Press, Freeport (NY), 1947, p. 105).

Dunque le storie sono una "rete", un tessuto come nella metafora proposta da Papa Francesco, ma si tratta di una rete lacerata, con degli strappi, una rete imperfetta come la vita. La citazione di Lewis ribadisce il nesso tra le storie e la vita che hanno molto in comune. Per questo nel suo fondamentale *Narrare la malattia*, l'antropologo Byron J. Good sostiene che le storie sono l'unico mezzo che abbiamo per avvicinarci alla vita (e le storie di malattia più delle altre), per catturarla in una rete sensata, per accedere alla tensione tra il tema e la trama, per comprendere – in fin dei conti – che nella vita come nelle storie è l'inatteso che agisce su di noi, che crea un effetto di straniamento rendendo problematico l'ovvio. Proprio commentando il passo di Lewis, Good scrive: «le storie, forse meglio di altre forme, danno un'idea delle idee portanti che spesso sembrano eludere la vita e sfidare la descrizione razionale. I racconti di malattia sembrano spesso fornire una trama a maglie fini per catturare tali idee» (B. J. Good, *Narrare la malattia*, Edizioni di Comunità, Milano 1999, p. 252). Ma appunto sembrano.



UN'AFFOLLATA SOLITUDINE. PER UNA SOCIOLOGIA DELLA LETTURA*

Daniele Garritano

Chi non sa popolare la sua solitudine, non
saprà essere solo in una folla indaffarata.

Charles Baudelaire

In una striscia a fumetti dei *Peanuts*, Charlie Brown scrive al suo amico-di-matita: «Sono sempre stato il tipo di persona a cui piace leggere. Quando non ho nient'altro da fare, leggo». Ho incontrato questa frase grazie a Georges Perec (1989), che l'ha scelta come esergo per la seconda parte del suo *Schizzo socio-psicologico* sulla lettura. Quando l'ho letta, più di dieci anni fa, mi colpì la sensazione che la lettura venga rappresentata come un'attività fortemente misconosciuta, poiché intrappolata da un lato nell'apparente banalità della vita quotidiana e, dall'altro, nelle sembianze di una passività recettiva. Nel corso del tempo ho trovato numerosi riscontri, provenienti da diverse discipline e ambiti di studio, sul fatto che riflettere sui meccanismi della lettura – tanto nell'esperienza comune, quanto nei processi conoscitivi della ricerca scientifica – consente di vedere su scala ridotta un certo insieme di nessi che rinviano alla dimensione sociale.

Sono molteplici ragioni che possono spingere ad approfondire il tema della lettura e dei suoi usi da una prospettiva sociologica. E infatti, lo studio della lettura ha visto di recente incrementare in maniera significativa i propri prodotti, come non accadeva forse dagli anni Settanta del Novecento, con ricerche ad ampio spettro disciplinare e metodologico. Ricerche che mirano a inquadrare la lettura nella dimensione psicologica, cognitiva, educativa, sociale, economica, etica e culturale della vita umana. Il tema della mia indagine parte da un'interrogazione sulla costruzione di orizzonti di senso, e cioè sulla capacità di ciascun soggetto di formarsi un sistema di orientamento per abitare

il mondo e dare senso alla propria vita. Quando si osservano gli atti di lettura da tale prospettiva, si lascia scorgere una singolare e attraente duplicità: qualsiasi finzione di tipo letterario si pone sia come l'oggetto della lettura, che come un dispositivo di lettura. In quanto oggetto narrativo richiede, infatti, che si attivi un processo di decifrazione (la comprensione e l'interpretazione del senso del testo). Ma, al tempo stesso, ogni testo letterario può essere usato come un dispositivo che permette di leggere la realtà, rivolgendosi contemporaneamente al mondo esterno e all'esperienza interiore del soggetto che legge. Nel dispiegarsi degli atti di lettura, tali possibilità si danno in un rapporto di reciproca dipendenza.

E ancora, la ripetizione di gesti e di atteggiamenti interpretativi nel corso del tempo fa della lettura una pratica quotidiana. La messa a fuoco di tale cornice apre necessariamente il confronto con un nodo problematico. Leggere non è una forma di consumo passivo, cioè un'attività recettiva a senso unico. La sua caratteristica forse più misconosciuta è legata all'esercizio di facoltà combinatorie essenziali tanto per la comprensione testuale, quanto per la vita relazionale: pensare, immaginare, desiderare, conoscere, elaborare, giocare, mettersi nei panni dell'altro, costruire trame, dare forma a orizzonti di senso. Ho dedicato perciò uno spazio significativo alla descrizione delle risorse creative messe in moto dalla lettura, intendendo quest'ultima sia come esperienza quotidiana, sia come processo di conoscenza. Da una parte, questo lavoro dà rilievo al valore conoscitivo della letteratura, proprio perché essa sollecita una possibile apertura soggettiva nei confronti dell'inaspettato. Dall'altra, in modo complementare, il suo sguardo riconosce l'importanza del presupposto secondo cui la pratica di leggere ha a che fare con la ricerca di piacere e i

* Si riporta di seguito, leggermente rielaborata per l'occasione, l'introduzione al volume *Un'affollata solitudine. Per una sociologia della lettura*, Carocci, Roma, 2023.



meccanismi del desiderio. È una certa forza d'attrazione a sostenere il formarsi e il trasformarsi di gusti, stili e regole d'ingaggio per ogni soggetto che decide di impegnare una parte del suo tempo a leggere.

Per risalire al punto di giunzione tra tali caratteristiche, ho inquadrato la lettura nei termini di una risorsa relazionale. Il contatto con i mondi narrati produce effetti concreti sull'esperienza di sé e dell'altro, sull'apprendimento di nuove sintassi esistenziali e sull'addomesticamento della realtà. Per la specie narrante a cui apparteniamo in quanto essere umani, la lettura funziona come uno stimolo per ampliare le capacità di comprendere attraverso l'immaginazione e la capacità di elaborare nessi, poiché in essa si annodano continuamente gli estremi del corpo e della mente, del familiare e dell'estraneo, dell'identità e dell'alterità, del possibile e del reale.

Il primo capitolo ricostruisce una mappatura concettuale degli studi più rilevanti per analizzare le implicazioni sociali e culturali della pratica di leggere. Vi si incontrano fonti provenienti da campi diversi delle scienze umane e sociali: fenomenologia ed ermeneutica filosofica; semiotica e scienze del linguaggio; studi letterari, storici, antropologici e di matrice psicoanalitica; testimonianze autobiografiche che mettono a fuoco il tema dell'esperienza di leggere.

È degna di nota la tensione tra il polo della riproduzione, o ricezione programmata, e le pratiche di ibridazione con cui i lettori inventano nuovi modi di attraversare i testi in base alle loro esigenze di vita. A questo tema ho dedicato il secondo capitolo, che si concentra in particolare sull'incontro tra il lettore e il testo. Verranno qui analizzate alcune modalità di lettura: alzando la testa, ad alta voce, nella memoria, comunicando in solitudine. Concentrare lo sguardo sugli stili della lettura significa mettere a fuoco una pratica culturale che muta di continuo. Se il libro è un oggetto emblematico delle molte fasi della modernità, i modi di usarlo rappresentano altrettante forme di addomesticamento rispetto alla realtà in trasformazione. Analizzate sotto questo aspetto, le pratiche di lettura rendono evidenti nuove tensioni che toccano sia l'economia dell'attenzione negli ecosistemi della cultura digitale, sia l'apertura di nuove possibilità di condivisione nei processi interpretativi relativi all'atto di leggere.

Il terzo capitolo mette a fuoco i nodi tematici più rilevanti per affrontare lo studio delle pratiche di lettura. Si presenta suddiviso in sezioni che articolano un percorso tra sociologia della vita quotidiana e analisi dei processi di conoscenza: la lettura come costruzione sociale, come pratica quotidiana, come processo di conoscenza e come forma di relazione. La parte finale sarà dedicata

all'importanza delle pratiche narrative e al rilievo dell'intelligenza emozionale per lo studio della vita sociale e, in particolare, del rapporto tra immaginazione narrativa e compassione. Ho cercato di delineare e tracciare un'epistemologia della pratica di leggere: un modo di conoscere basato sul confronto esperienziale tra le dimensioni dell'identità e dell'alterità, e sulla costruzione di reti di significati che innestano il senso del possibile in quello della realtà. Lo studio di tali processi tocca e chiama in questione temi espressamente sociologici come il senso comune, gli orizzonti culturali, la costruzione della realtà e gli immaginari sociali.

Il quarto e ultimo capitolo raccorda le piste teoriche precedentemente sviluppate attraverso il resoconto di una ricerca svolta presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università della Calabria. Le informazioni cui fa riferimento sono state raccolte in un ciclo di venti interviste narrative sulle biografie di lettori e lettrici intorno all'influenza della pratica di leggere nei loro orizzonti di vita. Rispetto ad esse, il capitolo rinvia alla ricerca di senso che impegna ciascun individuo nel disegnarsi della propria biografia: costruzione di tempi e spazi; di legami sociali e di forme di partecipazione; di mappe per attraversare territori sconosciuti o per conoscere il proprio territorio al di là dei suoi aspetti più scontati. Nelle biografie individuali la lettura assume il senso di un interminabile processo di apprendimento che consiste nel formare, consolidare e trasformare trame relazionali, memorie, speranze, coscienza sociale e filtri interpretativi attraverso cui l'esistenza viene passata continuamente al setaccio.

Far scendere una sonda verso il terreno frastagliato delle pratiche di lettura significa dunque analizzare gli usi della letteratura, cioè la capacità umana di trasformare le narrazioni in risorse per i processi di costruzione e ricerca del senso. Il fatto che la sonda utilizzi un approccio biografico stimola il desiderio di comprendere se e come la lettura ha contribuito a formare percorsi di individuazione, processi di elaborazione, strumenti per dare significato a transizioni esistenziali.

Leggere per piacere, per noia, per alimentare il desiderio di leggere, per scoprire nuovi mondi confinanti o intersecati a quelli che già conosciamo, per essere compresi e cercare di comprendere meglio gli altri, per costruire o trasformare un'immagine di sé, per formare legami con altre persone, per trovare un rifugio da una realtà insopportabile, per elaborare un lutto, per interpretare il presente e dare forma alle proprie speranze. È potenzialmente infinito il ventaglio di scopi associabili alla lettura come attività di costruzione: per essere un tipo di azione che ha il suo



fine in sé, cioè che sembra esaurirsi nel suo stesso compiersi, non mancano diramazioni di significati grazie a cui i suoi effetti assumono rilievo, e vengono a rappresentare risorse concrete nel processo biografico individuale.

Su tali questioni si concentrano le conclusioni del libro, dove sarà messa a fuoco la lettura come pratica di orientamento di cui gli attori sociali hanno bisogno tanto nelle interazioni quotidiane, quanto per rivisitare le proprie biografie. Se leggere influisce sui modi negoziare il confine tra familiare ed estraneo, è altrettanto vero che i modi di vivere nel quotidiano producono effetti sulle attitudini sviluppate da ciascun lettore in relazione agli spazi, ai tempi e ai legami rilevanti per la propria vita. Tale condizione richiama per il ricercatore la necessità di lavorare in un regime di *doppia ermeneutica*, cioè di interpretare i modi in cui gli individui interpretano e definiscono eventi e situazioni di vita, per comprendere come le pratiche di lettura dispieghino la loro utilità in termini di risorse sociali, culturali ed esistenziali poste nelle mani dei lettori.

Come ci hanno suggerito in modo diverso Charles Baudelaire, Marcel Proust, Virginia Woolf, Bohumil Hrabal e Lina Bolzoni, la *solitudine* della lettura è il rovescio, non il contrario, di una condizione di *affollamento*. Si tratta di quella «capacità di essere soli» – espressione che prendo in prestito dal campo psicoanalitico, precisamente dall'opera di Donald W. Winnicott (1974) – che è la condizione di possibilità per una comunicazione profonda. In altri termini, l'atmosfera isolata che avvolge una persona con il naso sprofondato in un libro può far perdere di vista la capacità che la lettura ha di attingere e restituire alla vita sociale.

Mentre leggiamo mettiamo in moto quegli schemi operativi e interpretativi di cui ci serviamo per orientarci nel mondo: qualcosa che è insieme banale e utopico, se è vero – come afferma Ortega y Gasset – che «leggere sul serio, l'autentico leggere, è riferire le parole patenti a quel tutto latente all'interno del quale vengono precisate e, con ciò, capite» (Ortega y Gasset 2001, p. 89).

A ben riflettere, i nodi che la ricerca indaga mettono in rilievo un tema molto ampio, che può interessare sia gli specialisti (bibliotecari, librai, persone che lavorano nel campo editoriale e nelle associazioni culturali), sia un pubblico più vasto di lettori e lettrici comuni che desiderano ragionare sulla propria esperienza. L'articolazione dei capitoli segue un ordine che mi è parso adatto a presentare le idee di cui il mio percorso si è nutrito nel corso del tempo. Ma chi leggerà potrà tracciare un proprio sentiero per attraversare il testo, cioè stabilire un proprio ordine di priorità a partire dagli interessi che hanno reso possibile la presenza di questo libro tra le sue mani. Mi piace pensare che ogni lettore e ogni lettrice possa disegnare un proprio itinerario, seguendo collegamenti impreveduti dall'autore, tra le questioni di cui il presente lavoro rende conto. Vi sono linee di attraversamento che non solo consentono deviazioni e percorsi alternativi; ma invitano chi legge a mettersi in cammino e a riflettere sugli orizzonti che danno senso alle proprie pratiche. La struttura del testo invita ciascuno a costruire, senza alcun rammarico, il proprio singolare percorso di lettura.

Arcavacata, dicembre 2022

Riferimenti bibliografici

- Baudelaire, Ch. (1996). *Le folle* (1869). In Id., *Opere*, a cura di G. Raboni e G. Montesano (pp. 400-1). Milano: Mondadori.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Miseria e splendore della traduzione*. Genova: il nuovo melangolo.
- Perec, G. (1989). Leggere: schizzo socio-psicologico. In Id., *Pensare/Classificare* (1976) (pp. 97-113). Milano: Rizzoli.
- Winnicott, D. W. (1974). *Sviluppo affettivo e ambiente*. *Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1963). Roma: Armando.



NON È UN PRANZO DI GALA. LA LETTERATURA WORKING CLASS*

Alberto Prunetti

If you're working class fuck being shamed into feeling that art and politics are beyond you. Pretension isn't a stick to be used to beat you – it's your fuckin birthright. Embrace.

Irvine Welsh

Uno spettro si aggira nel mondo dell'editoria tra le due sponde dell'Atlantico, turbando i sogni di chi aveva proclamato che la classe operaia non esiste più, che neanche la società esiste e che a tutta questa merda non c'è alternativa. Questo spettro, evocato di tanto in tanto, continua a battere colpi e la sua presenza inizia a manifestarsi nel campo letterario, nell'industria editoriale, nella critica dello stato dell'arte.

Ora quell'ospite indesiderato che bussava alla porta trovandola sempre chiusa ha preso corpo e si è dato un nome. Con *Storia di Shuggie Bain* Douglas Stuart racconta la storia di una proletaria di Glasgow e vince il premio letterario forse più importante al mondo, il Booker Prize, mentre una donna delle pulizie che vive in un monolocale nel Montana e cresce da sola la figlia scrive un memoir, rubando le ore al sonno, che diventa una serie Netflix e poi un caso editoriale: *Maid* di Stephanie Land. Intanto Cash Carraway, una madre single che sopravvive lavorando come sex worker, racconta la vita sotto la soglia della povertà nel Regno Unito in *Skint Estate*, che diventa un longseller, mentre il sopravvissuto di una gang giovanile proletaria scozzese, Graeme Armstrong, descrive con un impasto linguistico strepitoso la guerra giovanile tra bande, i rave e i suicidi dei giovani proletari scozzesi; *The Young Team* (in italiano *La gang*) esce nel 2021 ed è un caso editoriale, inflando un premio dopo l'altro. È solo l'inizio.

Quello spettro è il rimosso letterario di vite fin troppo concrete e per nulla romanzesche, vite di

persone che l'industria editoriale considera troppo ignoranti per leggere, che spesso non leggono perché non si vedono rappresentate nelle storie che si pubblicano. Persone «prive di buon gusto» perché povere e incolte, inadeguate nelle circostanze che contano. Persone che non riescono a raccontare la propria storia perché troppo occupate a fare tre lavori, persone che «la musica della poesia» non la sentono perché nelle orecchie hanno il suono monotono e brutale della lavastoviglie di un ristorante. Persone che non possono dedicare tempo e denaro a sviluppare competenze testuali o a frequentare scuole di scrittura o a costruire reti di contatti editoriali. Persone che puliscono le case delle persone che scrivono libri o che pubblicano libri.

Quello spettro è il rimosso della deprivazione culturale imposta alla classe lavoratrice, è la risposta della classe lavoratrice al classismo strutturale del mondo delle lettere, della cultura, dell'editoria, dell'accademia, dell'arte. Come ogni fantasma, si trascina dietro il senso di mille scomparse, di una zona d'ombra, di una lacuna nel discorso pubblico. Lo spettro è il fantasma dell'immaginario latente della vecchia e della nuova classe lavoratrice. Uno spettro che ha tanti nomi e nessuno: io lo chiamerò *letteratura working class*. Come ogni rimosso, perturbante, buttato fuori dalla porta della cultura alta rientra dalla finestra. E come ogni spettro che si rispetti, nonostante i vostri esorcismi, ha intenzione di prendersi la fottuta casa.

Quando si parla di narrazioni *working class*, non si può fare a meno di confrontarsi con la scena britannica. È qui che la *working class* si è formata con la rivoluzione industriale, è da qui che arrivano i contributi più significativi all'immaginario popolare. La *working class* inglese ha contribuito a dare forma al costume, alla musica, alle

* Si riporta di seguito, l'inizio del volume *Non è un pranzo di gala. Indagine sulla letteratura working class*, Minimum Fax, Roma, 2022.



tendenze, alle mode, al calcio. E anche nel campo della scrittura ha saputo plasmare un immaginario.

È una storia lunga, quella delle scritture operaie britanniche. Dal realismo sociale di *The Ragged-Trousered Philanthropists* di Robert Tressell e *Love on the Dole* di Walter Greenwood (senza dimenticare l'opera sui generis di David Herbert Lawrence), dalla wave dei Giovani arrabbiati vicini al *kitchen sink realism* degli anni Cinquanta e Sessanta (Alan Sillitoe, Shelagh Delaney, David Storey), passando per le opere di Brendan Behan, di

Margaret Powell, di Frank McCourt, di Andrea Dunbar, di Brendan O'Carroll fino all'iperrealismo grottesco di *Trainspotting* degli anni Novanta e da lì ai nostri giorni, con linee di fuga e proiezioni verticali capaci di superare le barriere alzate per silenziare le voci operaie: in un modo o in un altro, la working class britannica non ha mai smesso di produrre opere che impressionano per quantità e qualità.

LE STORIE

Ogni convegno è anche l'occasione per incontrare artisti e esplorare opere in grado di stimolare e guidare la riflessione sulla natura e sul funzionamento delle storie. In questa sezione sono pubblicati gli abstract o brevi articoli di introduzione a ciascuna delle storie che gli ospiti della presente edizione del convegno sono stati invitati a raccontare, a discutere o a mettere in scena.



MOIRA RICCI 20.12.53 - 10.08.04

Simone Giusti

Moira Ricci, lavora prevalentemente utilizzando il video e la fotografia. Al centro dei suoi interessi il mondo degli affetti familiari, la casa di famiglia teatro naturale di queste relazioni. Con uno sguardo coraggiosamente disponibile a mettere in gioco la propria emotività, l'artista ha realizzato diversi lavori a partire dai materiali visivi girati in ambito familiare, lasciando intatta la bellezza spontanea ma riorganizzandoli per aggiungervi ulteriori livelli di lettura. Primo fra tutti l'effetto specchio che i suoi lavori riescono a generare in chi guarda, la capacità di trasformare il racconto di sé in terreno fertile per avviare una riflessione sul nostro mondo, gli affetti e i luoghi che, nel bene e nel male, formano l'identità di ognuno

Emanuela De Cecco, 2006

... continuavo a guardare le sue foto, non riuscivo a smettere; volevo solo entrare lì per stare con lei. Mi sono inserita nel modo più preciso possibile per rendere verosimile il mio sogno di poterle stare ancora accanto, di recuperare il tempo perso e proteggerla.

Moira Ricci

Ho visto per la prima volta le foto di Moira Ricci in formato digitale sul sito della Strozziina, alla pagina dedicata alla mostra *Realtà manipolate*. La prima foto in alto sulla pagina è *Mamma sulla moto da nonna*, poi, scorrendo verso il basso, *Mamma, Maura e Claudia, Fede, mamma e Gigio al Monte Amiata, Fidanzati* e così via, senza un particolare ordine cronologico: un album di famiglia, una famiglia particolare, quella dell'io narrante che dice "mamma", e poi "zia" e "nonna", e che individua a colpo sicuro tutte le comparse chiamandole per nome, come se fosse, come in effetti è, la sua famiglia, prelevata da chissà quale armadio di casa ed esposta in bella vista. In fondo alla serie c'era quella che da subito è diventata la mia foto preferita: *Mamma in macchina*. Un volto di donna ritratto di profilo, lo sguardo serissimo proteso in avanti, intento a osservare la strada o chissà cosa.

"È la mamma!", afferma subito anche l'osservatore più distratto, che ormai ha imparato a riconoscerla nonostante le diverse età, i cambi d'abito e i tagli di capelli sempre nuovi. In secondo piano, subito fuori dal finestrino, quasi affacciata, si staglia la figura di una donna appena un po' più giovane, la cui maglietta gialla illumina il lato destro del quadro. Anche il suo sguardo è teso, concentrato, con l'azzurro degli occhi che sembra quasi voler penetrare nell'abitacolo. L'equilibrio formale e cromatico non attenua il senso di inquietudine, anzi lo esalta, mettendo a nudo l'intimità e al contempo la totale estraneità dei personaggi, il cui sguardo non si incontra, né mai si incontrerà nelle altre foto della serie, dove è sempre la stessa donna – chi la conosce sa che è Moira Ricci, ma io l'ho scoperto solo più tardi, leggendo i testi di presentazione della mostra – a entrare in ogni foto come un'intrusa, solo per guardare, ma anche rivelandosi, diventando essa stessa parte della foto, andando almeno per un po', o forse per sempre, ad abitare in quel mondo narrato.

Oggi, dopo alcuni anni, posso finalmente leggere queste foto nel libro intitolato *Moira Ricci 20.12.53 - 10.08.04* (edito da Corraini), sfogliandole avanti e indietro come un romanzo illustrato, attraversando le epoche di una saga familiare in cui si narra, ogni volta diverso e rinnovato, lo stesso incontro tra due donne, madre e figlia: la prima già scomparsa dal teatro della vita e tuttavia vera, autentica, ripresa dall'obiettivo e fermata in tanti momenti della sua esistenza, l'altra, viva, che lavora assiduamente da artista e da attrice per diventare un fantasma e intrufolarsi una volta per tutte in quelle immagini. E così oggi posso leggere e rileggere contemporaneamente la storia di una donna che ha attraversato la seconda metà del Novecento nella campagna maremmana, e la vicenda di una figlia che ha fatto ricorso alla scrittura fotografica per raccontare la sua versione della storia, inevitabilmente trasfigurata dall'ingresso in scena di un nuovo personaggio, la narratrice Moira, che si trova così di nuovo, post mortem, insieme al personaggio-madre, rivisto come per la prima volta.



Avevo provato qualcosa del genere leggendo per la prima volta *Il seme del piangere* di Giorgio Caproni, una sorta di poemetto risalente a quei mesi del 1953-1954 in cui veniva alla luce la madre di Moira. Anche in questo caso abbiamo a che fare con un'opera d'arte che affronta il dolore della perdita. Il "seme del piangere" viene da un verso della *Commedia* di Dante, dal XXXI canto del *Purgatorio*, dove Beatrice (una figura di donna amata dal personaggio-poeta Dante e da tempo morta) si propone a Dante come guida salvifica. Dante, che ha appena incontrato Beatrice, si trova alle soglie del paradiso terrestre, sulle sponde del fiume Lete, attraversando il quale dimenticherebbe tutti i suoi peccati per avviarsi verso il regno della felicità. Ma prima che riesca a varcare quella soglia, il poeta viene sottoposto da Beatrice a interrogatorio, durante il quale si confessa e piange. L'anima di Beatrice, dopo aver posto a Dante domande severe sul suo passato e sui motivi per cui avrebbe deviato dal retto cammino su cui ella l'aveva indirizzato, di fronte al pianto di lui si ferma e dice: poiché dimostri di vergognarti del tuo errore, "pon giù il seme del piangere e ascolta", ovvero 'deponi confusione e paura, motivo del tuo pianto', abbandona l'irrazionale sgomento che è alle origini del pianto e ascolta cosa ti devo dire ancora. All'origine del pianto di Dante, si suppone, c'è anche la consapevolezza dell'errore e lo sgomento per non poter rimediare se non andando avanti, traversando il Lete e seguendo Beatrice. "Ascolta" – continua Beatrice – «e renditi conto che quando io sono morta avresti dovuto non guardare al mio corpo, alla mia bellezza terrena ormai finita sotto terra,

ma alla mia anima che saliva al cielo". Dante non smette di piangere, soffre, e il suo dolore e la sua vergogna aumentano quando Beatrice lo invita a guardarlo in faccia e a riflettere su quanto tempo ha perduto prima di arrivare lì davanti a lei.

Ed ecco che cinquecento anni dopo il poeta Giorgio Caproni ricorre alle risorse della scrittura poetica per deporre anch'egli il seme del suo piangere e andare a Livorno – la città della sua infanzia – sulle tracce di sua madre Anna Picchi, deceduta pochi anni prima. Questa è la prima strofa di *Preghiera*:

Anima mia, leggera
va' a Livorno, ti prego.
E con la tua candela
timida, di nottetempo
fa' un giro; e, se n'hai il tempo,
perlustra e scruta, e scrivi
se per caso Anna Picchi
è ancor viva tra i vivi.

Come nella poesia medievale – e come sarà ancora nella grande lirica moderna – l'anima diventa personaggio e si muove nello spazio (e in via eccezionale anche nel tempo) per potere finalmente, con coraggio e senza compassione di sé, rivivere coi morti, raccontandone un'altra storia in cui finalmente sia possibile incontrarsi davvero, fianco a fianco, sotto gli occhi di un pubblico che non può che rimanere ogni volta stupito e ammirato, commosso al punto di non voler far altro che ascoltare un'altra volta la storia.



Autoritratto (da Moira Ricci. 20.12.53 – 10.08.04, Corraini, Mantova 2023)



COME STEVE MCQUEEN

Patate&Cipolle



Liberamente tratto da “Amianto. Una storia operaia” di Alberto Prunetti (Feltrinelli 2023)

“Che poi è una storia come tante altre, la storia di un uomo che è entrato in fabbrica a quattordici anni senza mai uscirne davvero. Un lavoratore che ha visto le condizioni di sicurezza del cantiere precipitare ogni giorno di più. Un padre che ha fatto studiare i propri figli con l’illusione che quello fosse il modo per farli uscire dalla subordinazione di classe. Uno che non ha fatto in tempo a diventare nonno, perché a quelli della mia generazione non sembra mai il tempo di diventare genitori – bisogna crederci nel mondo per mettere al mondo qualcuno, no?”

Dalla Livorno degli anni '70 all'Italia di oggi

“Amianto. Una storia operaia” è una storia vera: la storia di un lavoratore, la storia di un padre raccontata da suo figlio. È una storia individuale che diventa collettiva, riuscendo a coniugare denuncia politica e dimensione esistenziale in un continuum di risate, rabbia e commozione. A 10 anni dalla pubblicazione il libro di Prunetti ha ancora molto da dire al presente, ed è proprio immergendosi nel mondo di Amianto che la drammaturgia teatrale tenta di espanderne i confini, aprendo nuove strade poetiche per innescare un’empatia che renda il messaggio sociale ancora più umano, intimo e viscerale.



Come Steve McQueen

Uno scambio di vedute sul mondo, un funerale pirata e un vino che aspetta di essere condiviso.

In scena un attore e tante storie, da quella della costa toscana a quella dei ragazzi che calciano il pallone sulle colline di scorie ferrose. Un attore solo in scena che si mette in relazione con lo spazio, le musiche originali e le proiezioni per raccontarci la storia di suo padre, i ricordi, le grandi canzoni italiane, la pasta al pomodoro e quei valori che hanno descritto una generazione. Il monologo si interroga continuamente sulla relazione tra ieri e domani, tra padri e figli, tra operai e lavoratori cognitivi, trovando una sola risposta a pugno chiuso: "Grazie babbo! E grazie anche a voi!"

Con Marco Bianchini

Regia: Roxana Iftime

Scrittura per la scena: Chiara Canestrini

Scenografia: Paolo Lauri

Luci e sound design: Martino Lega

Musiche originali: Martino Lega e Michele Maz-

zocchi Illustrazioni: Alessio Biblioteca

Una produzione Patate & Cipolle (2022)

Patate&Cipolle è un collettivo artistico basato a Firenze e particolarmente attivo nel teatro e in tutto quello che il teatro fa accadere tra le persone: spettacoli ma anche laboratori ed eventi performativi. Tra i lavori precedenti: **Sala 18** (2021); **Il teatro non è pronto** (2020); **A terra. Diario di una caduta** (2019); **A Mare. Souvenir di un naufragio** (2018)



I CANTIERI

I “cantieri di pratiche narrative” sono degli spazi di condivisione di strumenti operativi che usano l’approccio narrativo al fine di lavorare sull’empowerment delle persone e delle comunità. In questa sezione sono pubblicati appunti di lavoro, schede, immagini e materiali ritenuti utili a illustrare le attività proposte.



IL TAVOLO DELLE RAGAZZE

**Giusi Marchetta con Silvia Grasso, Giada Letonja
Gloria Napolitano, Elisabetta Rossi**

I tempi stanno cambiando

Figli e figlie sono oltre il vostro controllo.
La vostra strada sta rapidamente invecchiando.
Per favore liberate quella nuova se non volete
dare una mano perché i tempi stanno cambiando.

Bob Dylan

Quando nel 1964 Bob Dylan cantava “i tempi stanno cambiando”, lanciava alla sua generazione la sfida più difficile: quella di avere fiducia in un futuro che non si sarebbe visto con i propri occhi e che avrebbe giocato secondo altre regole.

Se pensiamo a questi anni, non ci è possibile negare che molto sia avvenuto e che con tutti i cambiamenti in atto abbiamo dovuto e dobbiamo ancora fare i conti: il ricordo della pandemia aleggia ancora su moltissimi paesi; temperature in ascesa, siccità e inondazioni denunciano un cambiamento climatico sempre più visibile; un'altra guerra si è aggiunta al conto delle tragedie in corso nel mondo.

Anche per le donne sono stati anni decisivi: l'abolizione della sentenza che tutelava l'aborto negli Stati Uniti ad esempio ha reso concreta una paura dal sapore distopico (già realtà in paesi come la Polonia e l'Ungheria dove l'interruzione di gravidanza è proibita per legge); dall'Iran all'Afghanistan si cerca di reprimere con la forza le proteste contro la Repubblica Islamica e, nel secondo caso, il regime talebano, per la soppressione dei diritti della popolazione e, in particolare, di quella femminile. Non si contano le violenze subite per strada, sui posti di lavoro, a casa (e se invece si contano e si guardano i numeri si vedrà che sono state ancora di più durante la pandemia).

Epidemie, violenza di stato, guerre, dunque: servirsi dello stesso sguardo per analizzare i fatti del mondo contemporaneo potrebbe forse farci obiettare che nulla cambia mai davvero e che le sciagure si ripetono nel tempo e danno forma alla Storia.

C'è qualcosa però che si trasforma nel tempo e forse non lo fa sempre in modo così eclatante o evidente: si tratta della mentalità, la cultura, la sensibilità delle persone.

Sono passati degli anni da quando ho chiesto alle autrici di *Tutte le ragazze avanti* cosa significasse essere femminista e ancora di più sono passati da quando, ragazza del liceo che leggeva solo autori maschi, ho capito che c'era una forza sociale in atto che regolava tutto il mio mondo stabilendo cosa avrei potuto fare e cosa invece, da femmina, mi era precluso.

Dagli anni novanta qualcosa però è cambiato, grazie soprattutto alle lotte dei movimenti LGBTQIA+ e al *Me too* che ha inflitto un duro colpo al muro di intoccabilità di chi, protetto dalla sua posizione di potere, molesta donne, colleghe, dipendenti, collaboratrici. Per vedere gli effetti di questo cambiamento si possono leggere libri, guardare film o serie tv che li mostrano, confrontando i prodotti culturali o commerciali di oggi (come le pubblicità) a quelli di trent'anni fa. Oppure si può chiedere alle ragazze.

Mettersi in ascolto

Abituati al ruolo di guida e di mentore, noi adulti, in particolare se educatori o insegnanti, siamo spesso molto disponibili a cercare nuovi spunti per aggiornare il modo in cui lavoriamo e per rendere la nostra relazione educativa con chi ci è affidato più efficace e meno ancorata a una visione tradizionale di un rapporto che si auspica formativo. Ne sentiamo infatti la responsabilità in misura maggiore in un mondo contemporaneo la cui complessità non può essere lasciata “fuori dalla porta” e chiede che da ragazzi e ragazze siano sviluppati strumenti adeguati per comprenderla e interpretarla. Questa forma di empowerment è indispensabile ai fini di un orientamento personale che sia basato su una scelta consapevole e personale più che su una strada tracciata dal contesto e dagli adulti intorno.



Quello che risulta ancora meno diffuso soprattutto a scuola però è un approccio didattico e forse anche una struttura organizzativa che consenta un reale mettersi in ascolto degli studenti e delle studente. Gli studi che hanno approfondito la relazione tra docente e studente durante la pandemia hanno rilevato il ruolo centrale che questa ha avuto e ha nel benessere degli adolescenti. Le attività scolastiche impostate in modalità tradizionale (lezione, compito, valutazione) sembrerebbero tuttavia lasciare poco spazio a una partecipazione attiva degli studenti e centrata sui loro bisogni e sul proprio modo di elaborare gli stimoli esterni. La mancanza di un feedback rispetto al lavoro svolto in classe potrebbe spiegare la demotivazione diffusa nelle nostre aule e il senso di scollamento dal percorso scolastico. Trovare una modalità di ascolto e partecipazione democratica alla proposta didattica diventa quindi una necessità se vogliamo rendere più efficace lo sviluppo delle competenze che riteniamo sia importante coltivare. Questo mettersi in ascolto come modalità di interazione con alunni e alunne consentirebbe l'inserimento nei nostri percorsi didattici di temi e problemi della società contemporanea che, non solo li riguardano, ma hanno un impatto fondamentale sulle loro vite e sulle strade che si ritroveranno a percorrere.

L'esperienza del *Tavolo delle ragazze* mi ha dato la possibilità di creare dei momenti di confronto con adolescenti di diverse parti d'Italia e, a volte, di coinvolgere anche gli adulti nel dialogo in modo più o meno costruttivo e in ogni caso garantendo la partecipazione orizzontale alla discussione e la condivisione di esperienze tra generazioni diverse. Questo modo di procedere contribuisce di frequente alla demolizione di alcuni odiosi stereotipi: che gli e soprattutto le adolescenti siano frivole, viziate, ossessionate da impossibili standard di bellezza, dipendenti dai propri smartphone.

Questi pregiudizi troppo spesso rinforzano gli stereotipi sessisti con cui siamo cresciute anche noi più che maggiorenti. Quanto cambiano le cose quando i più giovani hanno diritto di parola? In che modo si trasformano ai nostri occhi supponenti?

Nel corso dei mesi attorno ai tavoli si è formata una vera e propria squadra di ragazze (e un ragazzo) tra i quindici e i ventotto anni pronti a fare un pezzo di strada insieme.

Abbiamo fatto dei "tavoli" per strada, nelle librerie e in casa editrice. Infine, abbiamo scritto un Manifesto dei diritti delle ragazze e le artiste del *Tutte Collective* lo hanno illustrato.

Pensavo fosse una bella meta a cui arrivare, avere una pagina scritta che raccogliesse queste voci, queste istanze, invece era solo l'inizio. Con alcune delle ragazze del tavolo, con altre che si

sono aggiunte col tempo, abbiamo creato il podcast di *Tutte le ragazze avanti* e lo abbiamo immaginato come un modo per interrogare le scrittrici, le filosofe, le scienziate, le attiviste che stanno costruendo una parte del nostro futuro. Confrontarsi con le loro esperienze, venire a contatto con una visione della realtà complessa e intersezionale, ci insegna di volta in volta a mettere in discussione lo sguardo con cui filtriamo il mondo. Non è sempre facile anche perché il futuro che auspichiamo, un futuro di uguaglianza e giustizia, appare troppo spesso in balia di forze che paiono invincibili, di mentalità ancora intrise di sessismo e razzismo.

Ancora più importante allora è dare spazio a chi crede di non averne e sa che sarà difficile averne: passare il microfono alle giovani donne del *Tavolo* significa accettare di dialogare con loro e ascoltare, davvero ascoltare, questa antica e giovane esigenza che le cose cambino.

Trovare una propria strada

Durante le conversazioni con le persone intervenute al Tavolo, le autrici, le attiviste, le scienziate, sono emersi alcuni temi di grande attualità filtrati attraverso la lente di una nuova generazione attenta e decisa a fare un punto sul presente per indagare uno smarrimento personale dovuto alla crescita che è però anche un punto di domanda collettivo sulla possibilità di affrontare le ingiustizie di un sistema patriarcale. Per questo motivo la scelta dei temi da affrontare è stata consegnata nelle mani delle partecipanti.

È nata così una riflessione forte sull'aborto, emersa in un incontro con il premio Nobel Annie Ernaux che ha raccontato in uno splendido libro il dramma di non poter essere padrone del proprio corpo. Per la prima volta è stata pronunciata la parola *fatshaming* e la ricerca successiva sulla storia della grassofobia è stato un arricchimento per me come insegnante ma anche come persona cresciuta con la paura di avere un corpo sbagliato. La conversazione con Maria Edgarda Marcucci ci ha permesso di osservare da vicino la lotta delle combattenti curde dello YPJ, ma ancora più importante ci ha permesso di ascoltare la sua riflessione complessa sulla possibilità di realizzare una società democratica e paritaria. Soprattutto però, le ragazze hanno chiesto di confrontarsi sul tema della scuola e quello dell'ecologia, con l'ombra del cambiamento climatico addosso, e nel corso degli incontri e delle letture è emerso quanto le due realtà negli ultimi anni si siano intrecciate proprio grazie a una ragazza di sedici anni che ha deciso che ne aveva abbastanza di adulti che non cambiano le loro politiche pur di non cambiare se stessi.



Dalla scuola, quindi, si potrebbe partire anche per scioperare, anche per contestarla quando non è uguale per tutti come dovrebbe essere in una democrazia.

A questo proposito, l'utilizzo della lettera rovesciata (la cosiddetta "schwa") che include le diverse soggettività indicate in un termine non è una risoluzione universalmente accettata ma è stata richiesta all'unanimità dalle ragazze del Tavolo alla casa editrice al momento di pubblicare una nuova edizione di *Tutte le ragazze avanti* con i loro contributi. Chi avrà la curiosità di leggere questa nuova edizione scoprirà che nella prima parte i contributi delle autrici precedenti, me compresa, non la usavano. Il motivo è semplice: quando è uscita la prima edizione di questo libro non ci avevamo pensato. Nel momento in cui a scrivere il seguito sono state le ragazze, sono loro che hanno chiesto la possibilità di un altro alfabeto, di una lingua capace di includere non solo chi si identifica al maschile o al femminile ma tutte le persone con le loro diverse esperienze.

La casa editrice che ha pubblicato il libro non è la prima a porsi la questione e non sarà l'ultima: in qualunque modo si decida di risolvere (con la *schwa*, con l'asterisco o con uno degli altri modi proposti e già in uso) pensare che sia necessario prendere una decisione in merito significa che qualcosa è già cambiato e sta succedendo perché chi è gio-

vane chiede che sia così. Penso a questa richiesta e al fastidio che produce in chi la vede come una corruzione della lingua e mi sembra che questo non mettersi in discussione manifesti lo stesso istinto a conservare anche gli aspetti più retrivi della nostra società, il classismo, il razzismo e il sessismo di cui è ancora intrisa. Anche per questo mi sembra bello e sfidante l'invito di Bob Dylan agli adulti che guardano i propri figli crescere a non criticare le cose che non possono capire.

Personalmente, avere l'occasione di testimoniare la curiosità intellettuale di queste ragazze, la loro attenzione per le questioni di genere e la crisi climatica mai disgiunte dalle rivendicazioni sociali, mi fa sperare che questo sia davvero un momento di svolta: non ce ne siamo accorti ma ci sono cresciuti sotto il naso, questi adulti del futuro e, anche se noi non lo vedremo, se saremo meno presuntuosi e meno indifferenti ci daranno già nel presente qualcosa da imparare. A chi educa e accompagna però resta il compito di essere presenti: la strada delle nuove generazioni procede e sarebbe importante per chi avanza sapere che alle spalle c'è qualcuno che supporta ogni passo verso il futuro.



DAR VOCE ALL'INFANZIA. UN PERCORSO TRA TEATRO, ARTE E DIGITALE. L'ESPERIENZA DEL PROGETTO ARTOO – L'ARTE RACCONTATA DAI BAMBINI

Francesca Gentile

(Associazione Archemilla)

Approccio

Il progetto "Artoo – L'arte raccontata dai bambini" vuole valorizzare l'autorialità collettiva dei bambini e delle bambine a partire dal loro incontro con le opere d'arte. Si tratta di un percorso laboratoriale in cui l'arte diventa il punto di partenza per dare voce ai più piccoli attraverso le pratiche del teatro sociale e l'utilizzo del digitale. Questa esperienza nasce da una ricerca specifica sulla capacità che i più piccoli hanno di comprendere il significato delle opere artistiche e di saperlo restituire attraverso racconti potenti dal punto di vista emotivo e immaginifico. All'interno del laboratorio i bambini e le bambine incontrano le opere d'arte ma soprattutto diventano autori di contenuti culturali. In molte delle esperienze realizzate in collaborazione con i musei (ad esempio il Museo Teatrale alla Scala di Milano) i racconti dei bambini e delle bambine hanno dato vita ad audioguide rivolte non solo ai loro coetanei ma anche ad adulti interessati a incontrare le opere attraverso lo sguardo dei bambini. Sono sorprendenti le concordanze che ci sono tra i racconti raccolti in questi laboratori e la spiegazione critica dell'opera, a testimonianza che i bambini sono in grado di risuonare in maniera profonda con la dimensione simbolica di cui l'arte è portatrice.

Il laboratorio utilizza le pratiche del teatro sociale e di comunità per la valorizzazione della dimensione autorale collettiva attraverso l'uso del corpo nei processi di creazione e narrazione e si avvale di strumenti digitali appositamente pensati per il target della scuola dell'infanzia e del primo ciclo della primaria. Si tratta infatti di un *digitale gentile* basato su alcuni presupposti metodologici precisi: l'utilizzo di una dimensione visiva e sonora per sostenere chi non ha competenze di lettura-scrittura; la valorizzazione di una fruizione lenta che mette al centro l'osservazione, il racconto e l'ascolto; la dimensione cooperativa nella creazione dei contenuti; l'utilizzo di un universo nar-

rativo appositamente creato per creare un ingaggio significativo con i bambini. Il nome del progetto, Artoo, è infatti quello di un orso grande e grosso che vive nella soffitta di un museo. Artoo ama l'arte ma non sempre la capisce, allora chiede aiuto ai bambini e alle bambine: sa che hanno una sensibilità specialissima nel comprendere le cose difficili che i grandi non sempre capiscono. Il personaggio di Artoo incarna alcuni dei principi pedagogici che sono alla base del laboratorio: ad esempio il fatto che Artoo simboleggia una figura adulta che non si vergogna di chiedere aiuto ai bambini e sa mettersi in ascolto; oppure la sua volontà di conservare con cura le voci dei bambini nei barattoli di yogurt ai mirtilli di cui è ghiotto e di diffonderla per far conoscere la grande sensibilità dei più piccoli. Un universo narrativo che si è rivelato estremamente coinvolgente per i bambini e le bambine che hanno con questo personaggio un dialogo profondo e intenso.

Finalità

Il laboratorio punta a rendere pratica abituale e feconda, specie nei contesti particolarmente deprivati dal punto di vista culturale, l'incontro con l'arte. Oltre a ciò, sostiene le competenze espressive e narrative, individuali e collettive dei bambini. Il progetto punta inoltre a promuovere l'importanza del sapere poetico e immaginativo nei processi educativi, andando a fornire a educatrici, educatori e insegnanti specifiche competenze per la realizzazione di percorsi laboratoriali che mettano realmente al centro l'ascolto dei bambini e la promozione della loro espressione anche su contenuti complessi. Infine crea una circolarità virtuosa tra scuola, famiglia e museo andando a favorire l'avvicinamento degli adulti al patrimonio artistico e culturale.



Target

Il progetto si rivolge principalmente ai bambini e le bambine tra i 3 e gli 8 anni, prevedendo sia il lavoro nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo della scuola primaria che nei contesti museali e culturali interessati a incontrare questa fascia di età. Il progetto si è rivelato particolarmente efficace anche in contesti periferici di grande povertà educativa e sociale.

Riferimenti metodologici

Il progetto si fonda sul pensiero di Maria Zambrano e Cristina Campo e in particolare l'importanza di sostenere nei processi educativi un sapere poetico complementare al sapere logico-razionale. Dal punto di vista pedagogico il riferimento va ai grandi maestri che hanno testimoniato il valore dell'ascolto dei bambini, come Mario Lodi e Franco Lorenzoni. La costruzione dell'universo narrativo del progetto nasce da una riflessione critica sul ruolo che lo sfondo integratore teorizzato da Andrea Canevaro può giocare nella costruzione dei processi educativi. La metodologia del teatro

sociale, adottata come risorsa per la promozione dell'autorialità comunitaria dei bambini, fa riferimento alla riflessione teorica di Claudio Bernardi e Sisto Dalla Palma.

Evidenze e testimonianze dell'efficacia

Il progetto ha coinvolto ad oggi oltre 60 scuole dell'infanzia e primarie per un totale di circa 4.000 bambini e oltre 200 educatori e insegnanti ed è stato adottato da diversi musei (Museo Teatrale alla Scala, Musei Reali di Torino, Palazzo Reale di Genova, Museo del Tesoro del Duomo di Vigevano, Museo Archeologico di Angera) oltre ad avere ricevuto diversi riconoscimenti a livello nazionale ed europeo ed essere supervisionato da alcuni Centri di Ricerca dell'Università Cattolica di Milano. Nel corso degli anni sono state raccolte testimonianze preziose, una delle quali è raccontata qui: <https://www.speaker.com/user/edunauta/alchemilla-quando-i-bambini-possono-crea>

Per ulteriori informazioni sul progetto: www.artoobear.com www.alchemillalab.it.



LA RICERCA DELLE RADICI. ORIENTARE CON LA LETTERATURA

Andrea Siragusa

Tra aprile e luglio dell'anno corrente, presso il Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne (DFCLAM) dell'Università di Siena, ho svolto una breve attività di ricerca all'interno del progetto di didattica della letteratura *Orientare con la letteratura – Orienta.Le*, condotto dal professor Simone Giusti (mio tutor). Il progetto, che è ancora in fase di realizzazione e ha la finalità di accompagnare e favorire l'introduzione di attività di orientamento formativo nei percorsi curricolari delle scuole secondarie di primo e secondo grado, secondo quanto previsto dal PNNR, intende progettare e realizzare in classe almeno quattro percorsi di orientamento con approccio narrativo da 15 ore ciascuno e almeno due moduli di formazione online da mettere a disposizione di docenti di Italiano (secondaria di I grado) e di Lingua e letteratura italiana (Licei, Tecnici e Professionali). L'efficacia dei materiali prodotti sarà poi verificata su un campione di studenti (16 gruppi per un totale di 350 studenti) e di docenti (16 docenti di secondaria di I grado e dei tre ordini di secondaria di II grado) e un analogo gruppo di controllo.

Il mio lavoro, prima fase del progetto, ha avuto come obiettivo principale quello di condurre un'ampia ricerca bibliografica volta a produrre un corpus di opere letterarie di diverse tradizioni e generi a partire dal quale, nella seconda fase, sarebbero state individuate le narrazioni-guida per la costruzione dei percorsi e di attività didattiche basate sulla lettura in comune o sulla riscrittura.

Metodi e strumenti per la ricerca bibliografica (I): i dizionari tematici

Per la ricerca bibliografica sono stati utilizzati molteplici strumenti e diverse metodologie. I primi metodi cui si è fatto ricorso sono stati gli studi di critica tematica (*thématique*) e di tematologia (Giglioli, 2001; Pellini, 2008), che da circa quarant'anni sono tornati ad affermarsi in Europa e in Italia

dopo esser stati a lungo oscurati (per non dire ostracizzati) dall'idealismo crociano prima e dal marxismo e dal formalismo russo poi (Luperini, 2008). Al pari dell'antropologia del mondo antico, altro campo di studi cui si è guardato (Bettini, ed., 2021), la tematologia e la critica tematica sono infatti caratterizzate da un approccio interdisciplinare alle opere che è capace di fornire strumenti concettuali utili a valorizzare il ruolo della lettura letteraria per la vita delle persone e delle comunità.

Nello specifico, ci si è serviti di alcuni strumenti allestiti in questo ambito di ricerca, e cioè i dizionari tematici della letteratura, che con uno sguardo trasversale illustrano (o quanto meno provano a illustrare) come un determinato tema o motivo sia stato declinato in letteratura dall'antichità alla contemporaneità.

Nonostante rappresentino il coronamento (e forse uno dei più grandi risultati) della tematologia e della critica tematica (Viti, 2008), i dizionari tematici della letteratura – fra cui vanno almeno menzionati quelli di Elisabeth Frenzel (Frenzel, 1970; 2008), dei coniugi Daemmrich (H.S. Daemmrich-I. Daemmrich, 1987) e di Jean-Charles Seigneuret (Seigneuret, ed., 1988), senza dimenticarsi del "nostro" *Dizionario dei temi letterari* (Ceserani-Domenichelli-Fasano, eds., 2007) – sono però sottovalutati e sottoutilizzati, e rischiano pertanto di diventare erudizione fine a se stessa. Svolgere una ricerca bibliografica per costruire dei percorsi di orientamento narrativo può però essere un rimedio a questa impasse e generare al contrario un circolo virtuoso, poiché un "temario" della letteratura permette (e ci ha permesso) di individuare facilmente le opere della tradizione letteraria che hanno al centro temi coerenti con gli obiettivi previsti dall'orientamento formativo (la scelta, il dubbio, la crisi, il cambiamento, la relazione di aiuto ecc.).

L'utilizzo dei dizionari dei temi letterari per costruire percorsi di orientamento a carattere narrativo, dunque, da un lato può essere un modo per



rivitalizzare uno strumento caduto in disuso; dall'altro, invece, sembra confermare l'idea secondo cui la didattica della letteratura come campo di ricerca autonomo debba situarsi all'incrocio tra teoria e critica della letteratura, didattica generale e pedagogia sperimentale, scienze cognitive e storia delle idee, della cultura e dell'immaginario collettivo (Giusti, 2023).

Se i dizionari di Frenzel, dei coniugi Daemrich e di Seigneuret – dai quali sono stati ricavate alcune narrazioni-guida utilizzabili per i percorsi – presentano problemi di metodologia e di impostazione, se non altro perché nati in un momento in cui *thématique* e tematica faticavano ancora a trovare un quadro teorico omogeneo e coerente entro cui muoversi (Ceserani, 2008), è sul *Dizionario dei temi letterari* – la cui innovatività è ben illustrata dagli stessi curatori (*ibid.*; Domenichelli, 2008) – che è stata svolta gran parte della ricerca.

Le voci consultate, che ci hanno permesso di ricavare circa un terzo del corpus di opere letterarie finale, sono state le seguenti:

- “Amicizia”;
- “Artigiano”;
- “Dubbio”;
- “Educazione”;
- “Emancipazione della donna”;
- “Futuro”;
- “Gioventù”;
- “Identità/Agnizione”;
- “Impotenza”;
- “Libertà”;
- “Matrimonio”;
- “Occasione”;
- “Operaio”;
- “Scelta”;
- “Specchio”.

Metodi e strumenti per la ricerca bibliografica (II): interviste, focus groups, repertori bibliografici

Oltre agli strumenti e ai metodi di cui si è parlato finora, per individuare opere e narrazioni-guida da utilizzare nei percorsi di didattica orientativa sono state organizzate anche alcune interviste e focus groups con docenti delle diverse aree degli studi letterari del DFCLAM (letterature antiche, letterature straniere, italianistica), con insegnanti della scuola secondaria di II grado, con esperti ed esperte di educazione e con scrittori e scrittrici.

Sfruttando le loro abilità di lettori e lettrici forti, nonché il loro rapporto quotidiano con giovani studenti e studentesse, è stato possibile avere ulteriori consigli bibliografici che si sono rivelati poi utili per la costruzione del corpus di opere.

Un ultimo, fondamentale strumento che si è utilizzato per la ricerca sono i repertori bibliografici del progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana, i cataloghi di *LiberWeb*, la collana *Scelte di classe* pubblicata annualmente dal CEPPELL in collaborazione con l'Associazione Hamelin e il volume *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia* (Salani, 2021), scritto dalla stessa Hamelin insieme a Rachele Bindi.

Il cantiere

Il cantiere, che avrà la durata di circa due ore e mezzo, è rivolto a docenti di Italiano (secondaria di I grado) e di Lingua e letteratura italiana (secondaria di II grado), dirigenti scolastici, consulenti di orientamento, educatori ed educatrici, formatori e formatrici, genitori e a coloro che sono interessati o interessate a promuovere lo sviluppo di competenze narrative e di auto-orientamento in un'ottica di *empowerment*.

Nel cantiere saranno letti ad alta voce stimoli da tre diverse narrazioni-guida (uno per ogni target cui ci si riferisce) appositamente selezionate dal corpus di opere letterarie che è stato messo insieme al termine del lavoro di ricerca:

- Jane Teller, *Niente*, trad. Maria Valeria D'Avino, Feltrinelli, Milano 2014 (secondaria di I grado);
- Luciano, *Il sogno*, a cura di Claudio Consonni, Mondadori, Milano 1994 (primo biennio secondaria di II grado);
- P. Levi, *La ricerca delle radici*, Einaudi, Torino 2018 (secondo biennio e quinto anno secondaria di II grado).

Dopo ogni lettura, i partecipanti e le partecipanti al laboratorio sperimentalmente direttamente alcune attività didattiche basate sulla riscrittura individuale e di gruppo, sul disegno e sul collage che nelle nostre intenzioni costituiranno parte dei percorsi di orientamento narrativo da fornire alle scuole. L'obiettivo che si pongono le attività didattiche è quello di mettere il soggetto in orientamento nella condizione di svolgere “una ricerca delle proprie radici”, cioè di individuare tutto ciò che lo ha aiutato a costruire la propria identità (oggetti, opere d'arte, canzoni, persone, scelte compiute ecc.).

Alla fine del laboratorio i partecipanti e le partecipanti potranno condividere domande, dubbi e feedback sull'esperienza svolta, che ci daranno un primo riscontro sulla natura e sull'efficacia dei nostri prodotti, tutt'ora in fase di progettazione e costruzione.



Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Giusti, S. (eds.). (2009). *Costruttori di storie. Quaderno di lavoro del II convegno biennale sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., & Giusti, S. (eds.). (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Batini, F., & Giusti, S. (eds.). (2011a). *Costruire il futuro con le storie. Quaderno di lavoro del III convegno biennale sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., & Giusti, S. (eds.). (2011). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (eds.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bertoni, C. (2008). Rischi e risorse dello studio dei temi: percorsi possibili. In *Allegoria*, 58, 9-24.
- Bettini, M. (ed.) (2021). *Il sapere mitico. Un'antropologia del mondo antico*. Torino: Einaudi.
- Ceserani, R., Domenichelli, M., & Fasano, P. (eds.) (2007). *Dizionario dei temi letterari*. Torino: Utet.
- Ceserani, R. (2008). Il punto sulla critica tematica. In *Allegoria*, 58, 25-33.
- Daemmrigh, H.S., & Daemmrigh, I. (1987). *Themen and Motive in der Literatur: ein Handbuch*. Francke: Tübingen.
- Dell'Aquila, G. (2012). La critica tematica. *Italianistica: Rivista di letteratura italiana*, 1, 41, 117-136.
- Della Valle, V. (2018). *Dizionari italiani: storia, tipi, struttura*. Roma: Carocci.
- Domenichelli, M. (2008). L'immaginario reticolare: memoria personale, memoria culturale e tematologia. In *Allegoria*, 58, 34-48.
- Frenzel, E. (1970; ed. or. 1962). *Stoffe der Weltliteratur*, Stuttgart, Kröner.
- Frenzel, E. (2008; ed. or. 1976). *Motive der Weltliteratur*, Stuttgart, Kröner.
- Giglioli, D. (2001). *Tema*. Firenze: La Nuova Italia.
- Giglioli, D. (2008). "Archetipo e sopravvivenza. Due modelli per lo studio dell'immaginario". In *Allegoria*, 58, 49-60.
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Giusti, S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Roma: Carocci.
- Luperini, R. (2008). Immaginario e critica tematica: un dibattito. In *Allegoria*, 58, 7-8.
- Luperini, R. (2013). Critica tematica e insegnamento della letteratura. In Id., *Insegnare la letteratura oggi* (pp. 124-134). Lecce: Manni.
- Pellini, P. (2008). Critica tematica e tematologia: paradossi e aporie. In *Allegoria*, 58, 61-83.
- Seigneuret, J.-Ch. (ed.) (1988). *Dictionary of literary themes and motifs*. New York: Greenwood.
- Viti, A. (2008). Per una tematologia ermeneutica. Sul *Dizionario dei temi letterari*. In *Allegoria*, 58, 98-109.



CONDIVIDERE RACCONTI: LE RELAZIONI NELLA DIDATTICA DEL LABORATORIO DI ITALIANO

Virginia Grande, Antonietta La Manna, Federica Paccamiccio

L'idea del cantiere nasce dalla necessità di approfondire l'esperienza della didattica laboratoriale dell'italiano, anche con l'approccio del WRW (Writing and Reading Workshop). Il dialogo con i docenti che adottano metodologie laboratoriali rivela spesso l'inadeguatezza delle attività proposte quando a monte non si instaura una relazione efficace tra insegnanti e studenti. Costruire una comunità attraverso le pratiche narrative richiede che si lavori innanzitutto al rapporto tra le persone, in modo particolare quando di fronte al docente si pongono adolescenti che credono che gli adulti non siano in grado di comprenderli.

La finalità dell'attività che si propone è quella di sperimentare come, all'interno di un gruppo nel quale si sta bene insieme, si possa riflettere sulle relazioni attraverso il racconto di sé e del proprio percorso formativo.

Il cantiere avrà dunque inizio con un momento di creazione della comunità dei partecipanti durante il quale ciascuno potrà presentarsi in un clima di ascolto attento e privo di giudizio. Di seguito le formatrici racconteranno una serie di esperienze di lavoro nate nel contesto del laboratorio di lettura e scrittura, che hanno mostrato la loro validità proprio perché fondate su una relazione di rispetto e fiducia reciproca.

Nel secondo momento del cantiere si chiederà ai partecipanti di mettersi in gioco, attraverso modalità tipiche della didattica laboratoriale per competenze e di realizzare un prodotto focalizzato su un'esperienza personale di relazione con sé e con gli altri.

Il cantiere è rivolto a docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, di italiano e non solo. Si ritiene infatti che la costruzione di una didattica basata sulla relazione sia un elemento chiave nella docenza in generale, a prescindere dalla disciplina o dall'insegnamento praticato.

La tipologia di attività proposta è il risultato di un percorso pluriennale di innovazione della didattica nell'ambito di un istituto professionale alberghiero, alla luce delle indicazioni ministeriali fornite dalla Riforma dei nuovi Professionali del

2017. Laboratorialità e personalizzazione sono gli elementi caratterizzanti in una scuola che mette al centro della propria azione didattica gli studenti e sperimenta soluzioni efficaci nella costruzione di un dialogo che apra al confronto e sostenga i più fragili.

Coltivare le relazioni permette di mantenere gli studenti centrati sul loro percorso formativo e orientati al futuro, arginando così il rischio, sempre alto in alcuni contesti, di dispersione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Atwell, N., Atwell Merkel, A. (2022). *La zona di lettura*. Qdr 15. Torino: Loescher.
- Atwell, N. (2014). *In the Middle*. Heinemann.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito*. Modena: Equilibri.
- Chambers, A. (2011). *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*. Milano: Sonda.
- Chambers, A. (2020). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri.
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Teramo: Giunti.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- Kittel, P., & Gallagher, K. (2018). *180 Days: Two Teachers and the Quest to Engage and Empower Adolescents*. Heinemann.
- Kittle, P., & Gallagher, K. (2021). *4 Essential Studies: Beliefs and Practices to Reclaim Student Agency*. Heinemann.
- Minuto, S., & Golinelli, E. (2019). *Amano leggere, sanno scrivere*.
- Minuto, S., Golinelli, E., La Manna, A., & Paccamiccio, F. (2023). *Scrivere con il WRW: laboratorio di scrittura secondo il Writing and Reading Workshop*. Palermo: Palumbo.
- Naar-King, S., & Suarez, M. (2014). *Il colloquio motivazionale con gli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Serafini, F. (2006). *Around the Reading Workshop in 180 Days: A Month-by-Month Guide to Effective Instruction*. Heinemann.



LINGUA ESTESA E MICROAGGRESSIONI: L'IMPATTO SOMATICO DELLE PAROLE

Than Bonali, Francesca Fadda, Manuela Manera

«Il linguaggio oppressivo fa qualcosa di più che rappresentare la violenza: è la violenza; fa qualcosa di più che rappresentare i limiti della conoscenza: limita la conoscenza». Questa citazione è estrapolata dal discorso che Toni Morrison tenne in occasione del Premio Nobel per la Letteratura nel 1993. Fu la prima scrittrice afroamericana a vincere il prestigioso premio (istituito nel 1895); nel suo discorso insiste molto su quanto sia necessario considerare gli effetti delle parole, delle narrazioni, dei testi in tutte le loro manifestazioni, ammonendo che:

Se è il linguaggio che offusca lo stato o il falso linguaggio dei media stupidi; se è l'orgoglioso ma imbalsamato linguaggio dell'accademia o il comodo linguaggio della scienza; se è il linguaggio maligno della legge senza etica, o il linguaggio fatto apposta per discriminare le minoranze, nascondere il suo razzistico saccheggio nella sua sfrontatezza letteraria – esso deve essere rifiutato, modificato e palesato.

Quanta attenzione mettiamo nelle nostre pratiche comunicative quotidiane per evitare modalità oppressive o formule che, nel loro portato simbolico, rimandano a una cultura stereotipica, stigmatizzante, discriminatoria, aggressiva? Abbiamo consapevolezza di quanto le nostre abitudini linguistiche possano creare un ambiente ostile perché, nel loro farsi discorso e narrazione, disegnano (e rimandano a) una relazione inscritta dentro un'ottica colonialista e razzista, sessista, transfobica?

Il tema di solito è oggetto di riflessione in particolari occasioni (25 novembre, 21 marzo) o in collegamento con alcuni temi (es. la battaglia per il diritto di voto delle Suffragette – spesso ancora indicate con il diminutivo Suffragette; o Martin Luther King, Rosa Parks, Nelson Mandela...), ma poi come parliamo in classe nel resto del tempo? Per

esempio, come salutiamo entrando in aula? Come sono costruiti gli spazi a scuola? E questi come si rispecchiano nel linguaggio che usiamo (non solo quando parliamo da dietro la cattedra)?

Insomma: i nostri atti linguistici che spazio del discorso creano? Quali implicite affermano, quali giudizi suggeriscono, quali asimmetrie riproducono? Sono portatori di diritti o li negano? Qual è l'impatto somatico delle nostre parole sulle persone cui ci rivolgiamo?

Lo spazio del discorso è lo spazio in cui ci si mette in relazione, in cui è possibile aprirsi a un confronto-incontro che può essere anche dialettico ma che può verificarsi autenticamente solo quando le parti sono riconosciute con pari diritto di parola, autodeterminazione e rappresentazione di sé: avviene questo a scuola? E i testi scolastici quali valori, immaginari, parole offrono? Come sono usati dal corpo docente?

Porre attenzione verso il linguaggio, aver cura nella scelta delle parole ha un obiettivo preciso: creare un reale spazio di incontro, un *safe space* nel quale ci si possa esprimere, ascoltare, rielaborare, riflettere liberamente: uno spazio in cui poter essere sé stessi. Solo allora potrà costruirsi veramente la *comunità narrativa*.

Il laboratorio, destinato soprattutto a docenti di scuole di ogni ordine e grado, si pone le seguenti finalità:

- Aumentare la consapevolezza dell'importanza di un uso corretto della lingua, con particolare riferimento all'identità di genere.
- Riconoscimento delle modalità discriminatorie e violente che si attuano attraverso la comunicazione.
- Uso di un linguaggio che permetta uno spazio accogliente, utile a creare ascolto e incontro, ancora prima dell'avvio di attività didattiche disciplinari.



Riferimenti bibliografici

- Luraghi, S., & Olita, A. (2006). *Linguaggio e genere*. Roma: Carocci.
- Smith Mark, K., & Aruta, C. (2009). *L'apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi*, marzo 2009, www.formazione-esperienziale.it
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Gasparrini, L. (2019). *Non sono sessista, ma... Il sessismo nel linguaggio contemporaneo*. Roma: Tlon,
- Sapegno, M. S. (2010). *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*. Roma: Carocci.
- Gheno, V. (2019). *Femminili singolari. Il femminile è nelle parole*. Firenze: Effequ.
- Cavagnoli, S., & Dragotto, F. (2021). *Sessismo*. Milano: Mondadori.
- Manera, M. (2021). *La lingua che cambia*. Torino: Eris.
- Gümüşay, K. (2021). *Lingua e essere*. Roma: Fandango.
- Vasallo, B. (2023). *Linguaggio inclusivo ed esclusione di classe*. Tamu.

Ethan Bonali è attivista trans non binary, formatore, blogger saggista. Si occupa di divulgazione della cultura e dello studio della storia del movimento non binary dal 2014. Attualmente è consigliere dell'associazione Libellula Italia APS con delega alle politiche dell'associazione. Per la Valigia Blu si è occupato di analizzare il movimento gender critical all'interno delle dinamiche delle realtà anti LGBT con focus nei discorsi di odio verso le persone transgender. Partecipa al primo panel sui diritti delle persone intersex e delle persone trans e non binarie nell'edizione del 2018 dell'International Journalism Festival di Perugia. Ha contribuito al volume intitolato *Rappresentare la violenza di genere edito da MIMESIS nel 2018 con il saggio "La legittimità della vittima trans"*.

Francesca Fadda è psicologa queer, psicoterapeuta sistemico relazionale, specializzata in psicosessuologia, ha una formazione sul trattamento del trauma ad approccio corporeo e si occupa di studiare l'impatto traumatico sui corpi di violenze e microaggressioni di natura enby-transfobica. Si occupa da circa 10 anni di cultura e psicologia di genere, seguendo e promuovendo il modello affermativo e gender-freedom dell'identità di genere, unendo l'approccio psicosociale e intersezionale alla pratica clinica. Come libera professionista offre sostegno psicologico, consulenza e psicoterapia individuale, di coppia, familiare, con una particolare attenzione a persone che intraprendono percorsi di affermazione di genere, a persone con orientamenti bi e pansessuali, monosessuali e asessuali, interessandosi agli stili relazionali non monogami e alla sessualità queer e non normata. Si occupa di formazione professionale, psicoeducazione e sensibilizzazione sociale conducendo laboratori e gruppi su sessualità e genere, in collaborazione con associazioni, scuole ed enti pubblici. Da due anni collabora con la cooperativa sociale il Sicomoro a progetti di formazione, supervisione e sostegno psicologico per gruppi di giovani migranti non accompagnati. Attivista LGBTQAK+, nel 2015 ha fondato insieme a Davide Silvestri l'associazione La Formica Viola, che promuove la cultura dell'accoglienza, del rispetto e l'autodeterminazione di genere, attraverso eventi culturali e interventi psicoeducativi nelle scuole e per la collettività.

Manuela Manera è docente di italiano alla secondaria di primo grado. Dopo il dottorato di ricerca in Italianistica ha proseguito gli studi come libera ricercatrice occupandosi di *Gender/Queer Studies* e Linguistica. Conduce corsi di formazione sul tema "linguaggio e genere", e collaboratrice editoriale, autrice di articoli su varie testate e riviste, fa parte del comitato scientifico del CIRSDe (Università di Torino), e attivista transfemminista. Ha pubblicato per Eris *La lingua che cambia. Rappresentare le identità di genere, creare gli immaginari, aprire lo spazio linguistico* (2021).



IL MONDO È NOSTRO. UN PERCORSO DI DIDATTICA ORIENTATIVA CON LE STORIE PER LA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Giovanna Lombardo

La comunicazione intende restituire il racconto di un'esperienza di didattica orientativa e laboratoriale proposta al termine del secondo anno (o all'inizio del terzo anno) della secondaria di I grado. Si fornirà una cornice metodologica a supporto dell'attività e saranno presentati gli strumenti di lavoro, le fasi del percorso, i dati raccolti nel corso dell'esperienza e alla restituzione finale.

Il percorso si colloca all'interno del laboratorio di lettura, che prevede: la presenza della biblioteca di classe e frequenti booktalk dedicati ai nuovi ingressi sugli scaffali; sessioni quasi quotidiane di letture ad alta voce, prevalentemente dedicate al racconto e alla narrativa breve; sessioni di lettura individuale; gruppi di lettura (uno o due all'anno); introduzione progressiva di strategie per la lettura profonda; attività creative di restituzione (book trailer, lettera saggio...).

Per due sessioni settimanali di due ore ciascuna, per un totale di quattro settimane di lavoro, due classi parallele (45 studenti) condividono la lettura ad alta voce di alcuni passaggi selezionati del libro di Linn Skaber *#BeingYoung. Il mondo è nostro* (Giunti, 2022).

Il volume si presenta come una raccolta di racconti dalle voci diversissime, come lo sono le ragazze e i ragazzi protagonisti delle storie, splendidamente illustrati dal Lisa Aisato.

La brevità delle storie, la sincerità delle voci narranti, la ricercata immediatezza dei linguaggi (verbale e iconico) sono tra le caratteristiche che rendono questo libro uno strumento prezioso ai fini della didattica orientativa basata sul testo narrativo e, in particolare, del percorso di orientamento alla scelta della scuola superiore.

In generale, ogni sessione è articolata in tre

fasi: lettura, condivisione, scrittura. Ciascun racconto è letto ad alta voce dall'insegnante, che utilizza alcune strategie della lettura dialogata volte a esplorare le motivazioni dei personaggi, a condividere riflessioni e domande con la comunità di lettori, a far emergere le connessioni tra la narrazione e il vissuto delle ragazze e dei ragazzi. A seguito delle letture e della condivisione sono proposte attività di scrittura individuale (in qualche caso, a piccoli gruppi), affinché gli spunti emersi possano sedimentarsi e il coinvolgimento personale tradursi in parole.

Al termine del percorso, le ragazze e i ragazzi coinvolti nel progetto compilano un'autobiografia cognitiva in forma narrativa, rispondendo a domande mirate alla consapevolezza rispetto alle dimensioni del sé (valori, interessi, passioni, desideri...), della crescita, del cambiamento, della progettazione.

Riferimenti teorico-metodologici

Per il laboratorio di lettura (e scrittura) si prende spunto lavori, ormai noti anche in Italia, di Nancie Atwell, Lucy Calkins, Frank Serafini, Jennifer Seravallo.

Per la lettura ad alta voce sono imprescindibili i lavori curati da Federico Batini e gli strumenti bibliografici legati ai progetti LaAV e *Leggere: forte!*

Per la prospettiva «vitale» legata alle narrazioni e alla loro funzione orientativa, si fa riferimento, tra gli altri, ai lavori di Michele Cometa, Simone Giusti, Jonathan Gottschall, Paolo Jedlowski, Andrea Smorti.



“SIRINGHE IN BOTTEGA”. LABORATORIO DI BURATTINI IN TEMA DI MEDICINA NARRATIVA E GIOCO SIMBOLICO IN CONTESTO OSPEDALIERO PEDIATRICO

Susy Mariniello e Ilaria Vitali*

Negli ultimi sei mesi abbiamo concentrato i nostri studi sul tema Medicina Narrativa e Gioco Simbolico in contesti di cura pediatrica sviluppando una proposta laboratoriale presente con costanza nel contesto dell’Ospedale Meyer. Il nostro lavoro si è basato su quanto abbiamo potuto osservare e rilevare dai contributi offerti dai bambini che in questi anni hanno deciso di partecipare ad attività ludico-narrative; da educatrice della ludoteca e da maestra della scuola primaria al Meyer, abbiamo raccolto molte testimonianze e racconti legati al vissuto della malattia e in particolare al contesto ospedaliero.

Dopo un’attenta analisi dei bisogni emersi attraverso l’espressività grafica e la scrittura creativa dei bambini ospedalizzati abbiamo individuato un’opportunità per evolvere lo spazio creativo, conoscitivo ed espressivo così da offrire occasioni di benessere legate alla possibilità di raccontarsi e condividere. Dunque, occasioni con potenzialità catartica di giocare con gli oggetti che spaventano vivendoli come giochi e oggetti amichevoli con i quali parlare, conversare, relazionare e attraverso i quali esprimere emozioni e sentimenti, vissuti nel contesto ospedaliero o che comunque trattano in tema di malattia.

Il contesto ospedaliero ci ha condotto alla possibilità di implementare numerose occasioni laboratoriali finalizzate alla costruzione di burattini utilizzando materiali appartenenti al mondo sanitario (siringhe senza ago, di ogni dimensione, tubicini, guanti, garze, connettori, sacche, ecc.) insieme a quelle che chiamiamo “cianfrusaglie” ovvero materiale eterogeneo e lontano dal mondo medico (bottoni, scovolini di tessuto e pon pon creativi, occhietti adesivi, stoffe, nastri, mollette, perline, ecc.).

Il laboratorio – da realizzare nel contesto ospedaliero con bambini dai 3 anni in su e adulti che li accompagnano – è finalizzato alla costruzione di burattini realizzati con oggetti che per consuetudine vengono utilizzati in campo clinico/medico-pediatrico così da offrire ai bambini ricoverati, occasione per fare teatro d’oggetti/Gioco simbolico.

Finalità con i bambini/ragazzi

Registando questo bisogno creativo e al contempo catartico da accogliere, il nostro intervento ha un intento educativo e le osservazioni che ne traiamo seguono una prospettiva pedagogica. Naturalmente pensiamo possa essere interessante comprendere anche il piano psicologico e il coinvolgimento emotivo di chi partecipa. Abbiamo così coinvolto i bambini in attività di gioco e creative, finalizzate alla ricerca del benessere psicofisico e cogliendo l’occasione per un intervento educativo a sostegno, supporto e sviluppo delle life skills. Il benessere è frutto della possibilità data ai bambini/ragazzi di progettare e realizzare che a sua volta riconosce autonomia, libertà, capacità funzionali integre, di fatto si dà supporto all’autoestima. Il supporto alla capacità espressiva-comunicativa e alla rinnovata volontà di narrare giocando insieme agli altri, condividendo emozioni e pensieri (autoconsapevolezza, confronto e ascolto dell’altro, ritmicità nel dialogo, benessere goduto nel fare insieme e stare insieme in una storia tessuta dai dialoghi spontanei offrono benessere. Infine la narrazione compiuta dona occasione catartica per esprimere emozioni spiacevoli legate al vissuto ospedaliero e/o alla malattia.

* **Susy Mariniello** è docente della Scuola primaria ospedaliera.
Ilaria Vitali è educatrice della Ludoteca presente al pediatrico Meyer di Firenze.



Riflessioni

Le attività laboratoriali sono state occasioni di gioco divertenti e divertite, occasioni per “fare con le mani” mettendo insieme materiali eterogenei per provenienza e sentimento. Questo cogliendo il suggerimento di Minoia. Se a uno di questi oggetti omogenei si aggiungesse un elemento radicalmente estraneo, avremmo uno stimolante “binomio fantastico” (secondo la definizione coniata da Gianni Rodari), Per creare una storia è necessaria una scintilla, ma per far scoccare una scintilla occorrono due poli opposti (Minoia, 2020, p. 272).

Ogni volta il laboratorio ha coinvolto sia i bambini, che liberamente si sono avvicinati al tavolo organizzato, sia i loro genitori. Lo scambio di materiali, di idee, richieste/offerte di aiuto per soluzioni operative, hanno fatto da gioioso brusio di sottofondo mentre le mani si adoperavano per dar forma alle siringhe. Le siringhe, tra i tanti materiali sanitari presenti (mascherine, guanti, blister vuoti di medicinali, tappi di agocannule, tubicini, garze) sono state al centro di ogni scelta, protagoniste assolute di ogni opera.

Alla luce di quanto studiato e proposto in questi mesi e successivamente a quanto osservato e documentato durante la conduzione dei laboratori, possiamo condividere alcune riflessioni.

I bambini:

- hanno partecipato in libertà, con serenità e gioia insieme al genitore;
- dai 3 anni ai 13 hanno avuto opportunità di giochi condivisi, racconti reciproci su tematiche intime;
- si sono dimostrati propositivi e attivi oltre che estremamente creativi;
- quasi tutti hanno scelto le siringhe come oggetto principale dal quale partire nella creazione (sempre libera e mai condotta) che sono state trasformate in personaggi magici, soggetti fantastici o appartenenti al mondo reale ma

anche in oggetti dai poteri prodigiosi (pozioni magiche..);

- personaggi/siringa, attraverso la voce dei bambini, hanno avuto scambi, conversazioni e hanno compiuto azioni in ambientazioni semplici ma efficaci per il racconto;
- alcuni personaggi sono stati compagni rassicuranti per andare in sala operatoria;
- alcuni personaggi hanno fatto parlare di sé attraverso i complimenti ricevuti, con grande soddisfazione da parte degli autori/autrici;
- alcuni bambini si sono adoperati per “risolvere” o rappresentare nel personaggio/siringa il loro problema clinico;
- molto spesso ci è stato richiesto di riprendere il laboratorio nel corso della stessa giornata o di offrire la possibilità di continuare in camera.

Riferimenti bibliografici

- Angelini, L., & Serafini, P. (2015). *Il teatro d'oggetti. Il come e il perché del nostro teatro*. Guaraldi.
- Calabrese, S. (2013). *Letteratura per l'infanzia Fiaba romanzo di formazione, crossover*. Milano: Mondadori.
- Calabrese, S. (2020). *Neuronarrazioni*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Calabrese, S., Conti, V., & Fioretti, C. (2022). *Che cos'è la medicina narrativa*. Roma: Carocci.
- Charon, R. (2019). *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*. Varese: Raffaello Cortina.
- Donzelli, G., & Smorti, A. (2015). *La medicina narrativa in pediatria*. Firenze: SEID.
- Minoia, V. (2020). *Il burattino sulla scena educativa. L'esperienza di Mariano Dolci nelle scuole dell'infanzia italiane*. Urbino: Nuove Catarsig.
- Molnàr, G. (2009). *Teatro d'oggetti. Appunti, citazioni, esercizi*. Titivillus.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventastorie*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Smorti, A. (2015). *La medicina narrativa in pediatria. Come le storie ci aiutano a capire la malattia*. Firenze: SEID.
- Smorti, A. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*. Bologna: Il Mulino.



L'ESPERIENZA ESTETICA DELLA LETTURA E DELL'IMMAGINAZIONE CONDIVISA IN PRESENZA DI UNA DISABILITÀ VISIVA

Angela Lucinio*

(Istituto Statale "Augusto Romagnoli" di Roma)

Finalità e riferimenti metodologici

Immaginare significa vedere con la mente, avere una rappresentazione mentale di ciò di cui si fa esperienza. L'immaginare è per chi non vede una facoltà indispensabile. Solo per fare degli esempi concreti: per muoversi in uno spazio, senza vedere, è necessario immaginare il proprio corpo che attraversa quello spazio, conoscere gli altri, senza vederli, significa immaginare, attraverso il proprio sentire, il significato delle espressioni del volto o di quei gesti che caratterizzano, ma che chi non vede non può vedere. Davanti ad una persona vedente scorrono numerosissime immagini, dalle quali la persona vedente impara. Chi non vede, invece, è immerso in un paesaggio sonoro ed ha la sua pelle, il suo corpo, per fare esperienza della realtà e delle persone che incontra. E per vederle con la mente, dopo averne fatto esperienza. Arricchire allora l'immaginario diventa vitale. Cosa ci aiuta? Le parole, ad esempio le parole di una storia, possono incontrare ed arricchire il mondo percettivo. E lo fanno se sono legate all'esperienza di chi legge o di chi ascolta la storia. Altrimenti rimangono parole che non significano, che non generano. E allora le storie rimangono strade non percorribili o non comprensibili. Per chi non vede, per orientarsi verso una vita piena e consapevole, oltre al trarre significazioni dal mondo reale, non ci sono occasioni migliori di quelle offerte dalle parole delle storie. Gli oggetti, gli spazi, i gesti, che, attraverso le parole, fanno la storia, richiamano gli oggetti, gli spazi, i gesti che chi non vede ha toccato e ha ascoltato e ne generano altri. Se faccio della lettura un'esperienza estetica: che mi piace, che è attenzionale, che è emotiva, dunque intrin-

secamente cognitiva e relazionale, porto sotto gli occhi della mia mente di lettore, o sotto gli occhi della mente di chi mi ascolta, quello che è raccontato con vividezza ed energia, come dicevano i retori antichi. E quindi creo altre significazioni, assottigliando la distanza tra il mondo e la sua rappresentazione. Regalandomi la ricchezza di vedere altri mondi e quindi, meglio, il mio.

Ma tutto questo non riguarda solo chi non vede. La cultura visuale ci ha insegnato che, immersi in un mondo zeppo di sollecitazioni visive, chi vede ha smesso di vedere davvero. Fa fatica a rappresentare il mondo nella sua mente e conoscerlo veramente. Si affida agli schermi, alle gallerie degli smartphone, dove potrebbe non abitare il *punctum* di Barthes, ciò che è personale. Dove qualcuno potrebbe proporre una rappresentazione confezionata ad arte come fosse il mondo, una presunta oggettività, fittizia però. Allora l'esperienza estetica della lettura è un'esperienza inclusiva, perché vedenti e non vedenti condividono rappresentazioni personali e costruiscono rappresentazioni collettive, collaborative, della storia che leggono e dunque del mondo che vivono.

Come si procede

Si legge una storia e poi si inizia a socializzare il testo come segue. A partire dall'insegnante, che leggendo ha costituito una piccola comunità, tutti, uno alla volta, portano metaforicamente fuori dal testo letto un oggetto, un gesto, uno spazio presenti nel testo e provano a tradurlo, a descriverlo, anche utilizzando degli oggetti. Descrivere, che è

* Da qualche anno, per l'Istituto Statale "Augusto Romagnoli" di Roma, propongo ai docenti della scuola secondaria, agli assistenti ed agli educatori un'esperienza di laboratorio in cui si lavora sulle modalità della lettura di un testo letterario, in contesti, tipicamente un gruppo classe, in cui siano presenti anche persone con una disabilità visiva. Il laboratorio è permanente ed è l'esito di un modulo di approfondimento tiflodidattico, monografico, da me curato, che si intitola "Disabilità visiva e lettura di un testo letterario".



tradurre, “dire quasi la stessa cosa”, se ci si rivolge ad una persona che non vede comporta imparare ad usare un discorso efrastico, fatto di vividezza ed energia e, per dirla con Calvino delle *Lezioni Americane*, usare parole esatte, uniche, concise, dense, memorabili. Il docente sceglie il suo oggetto, il suo gesto, il suo spazio, perché la descrizione possa servire a chi ascolta per entrare nel testo che si sta leggendo. Senza quella descrizione è possibile che il lettore o l’ascoltatore poco esperto incontri delle difficoltà ad entrare nella

storia, perché non ha nella sua mente l’immagine di quell’oggetto, di quel gesto, di quello spazio.

Nello stesso tempo, però, tentando di descrivere qualcosa a chi non vede, si interpella necessariamente l’esperienza. E chi descrive, allora, relaziona il proprio mondo al mondo della storia e a quello di chi lo sta ascoltando. L’esperienza estetica della lettura diventa un’esperienza relazionale, inclusiva e di immaginazione condivisa. Si può puntare con la lettura inclusiva e condivisa all’arricchimento dell’immaginario.



“VISTO DA VICINO NESSUNO È NORMALE”. UN PERCORSO PER NARRARE LA VULNERABILITÀ E RICORDARSI CHE GLI ALTRI SIAMO NOI

Paola Cortiana, Eleonora Zorzi

Il presente “cantiere narrativo” ha finalità e metodologie trasversali, che lo possono rendere efficace in una pluralità di contesti educativi e con differenti partecipanti. Attraverso i metodi della discussione collettiva (Pontecorvo, 2005), del lavoro collaborativo (Varisco, Albanese, 2003) e lo strumento della crossmedialità (Cortiana, 2017), ha l’obiettivo di sostenere lo sviluppo di una sensibilità prospettica che aiuti i partecipanti a guardarsi intorno – a orientarsi e disorientarsi (Barreneche, Santi, 2022) – con cura ed attenzione, contrastando l’egoismo e la pigrizia dello sguardo quotidiano, scoprendo le “storie” che li circondano (Jedlowski, Leccardi, 2003; Poggio, 2004). 45 anni fa la rivoluzione di Basaglia che chiuse i manicomi (legge 180 del 1978): “visto da vicino nessuno è normale”. In questa battuta lapidaria è contenuto il suo pensiero. Dagli anni ’70 del XX secolo, è iniziata a diventare sempre più importante – a livello nazionale e internazionale – la riflessione sul ben-essere dell’individuo (Ghedini, 2009). Ad oggi uno dei documenti più rilevanti di ri-significazione del concetto di “salute” è l’ICF (OMS, 2001): la “salute” viene intesa come quell’intreccio di fattori (condizioni di salute, attività, partecipazione, fattori contestuali) che mettono un individuo in relazione con l’ambiente in cui vive e ne determinano quindi il benessere. La disabilità diventa il risultato di un non-funzionamento di questo intreccio che limita le attività e restringe la partecipazione (sociale, economica, politica) dell’individuo. Includere significa oggi “far star bene”, ed è un compito che riguarda tutti/e e ciascuno perché ciascuno può diventare facilitatore o barriera per gli altri. Il percorso proposto – già sperimentato in classi terze della scuola secondaria II°, ma rivolgibile anche a professionisti dell’educazione – vuole ricordare, attraverso l’esperienza di una narrazione condivisa, che ciascun individuo è “portatore” di una storia, di un vissuto, di vulnerabilità (non “portatore di una disabilità”) e il contesto di cui tutti/e facciamo parte può fare la differenza nel suo ben-essere. Le

storie rispondono a profondi bisogni umani poiché esiste una correlazione “necessaria e universale” tra la narrazione come azione e “il carattere temporale dell’esperienza umana”: il pensiero narrativo si basa su un interesse fondamentale per la condizione umana (Ricoeur, 1997) e ciò corrisponde ai sistemi di valori, credenze e atteggiamenti condivisi dai membri di una cultura. Allo stesso tempo, risponde alle esigenze di costruire la “fabbrica di storie” di ognuno di noi (Bruner, 2002): le storie, infatti, aiutano a conoscere gli altri, attribuire un significato e un senso alle azioni e agli eventi, scoprire i valori in cui credere, arricchire la vita di nuovi pensieri e orizzonti (Bleza Picherle, 2016). L’esperienza propone ai partecipanti un percorso di narrazione collettiva crossmediale, che faciliti – nella sua complessità – lo sviluppo di una sensibilità prospettica che aiuti a guardarsi intorno con cura ed attenzione. La crossmedialità (Chiurato, 2022) è uno strumento educativo efficace se si desidera sviluppare le capacità narrative di tutti e di ciascuno: attraverso l’uso di una molteplicità di linguaggi le storie possono assumere sfumature e intrecci inaspettati. La condizione collettiva di tale strumento – in una comunità che si fa pratica (Wenger, 2006), improvvisativa (Zorzi, Santi, 2022), di discorso narrativo (Santi, 2006) – consente poi di aggiungere il valore della pluralità di prospettive e del confronto tra sguardi diversi. Partendo dalla visione di un cortometraggio (*Look Around*, regia di G. Ferlito), si avvierà una discussione che muoverà dalle domande che i partecipanti proporranno come momento di riflessione iniziale, con conseguente creazione di un’agenda condivisa. Divisi in piccoli gruppi poi, si proporrà loro di immaginare una “storia” di vulnerabilità che metta al centro – secondo il modello ICF – non tanto le specifiche di funzionamento (o disfunzionamento) del/la suo/a protagonista, ma soprattutto le occasioni (mancate) di attività e partecipazione che il contesto in cui vive preclude o limita. La narrazione creata collettivamente – uti-



lizzando media differenti (parole, canzoni, video, immagini...) – chiederà loro di chiudere posando con cura lo sguardo sui “facilitatori” e sui fattori contestuali che – nella situazione immaginata – possono fare la differenza: creare benessere. Ogni gruppo creerà una tavola crossmediale (digitale) che accompagnerà la narrazione orale della storia immaginata. “Visto da vicino, nessuno è normale”

sarà un percorso che consentirà di nutrire quelle capacità di prospettiva, di empatia, di sguardo attento che non solo come professionisti dell’educazione, ma come persone e cittadini tutte/i siamo chiamati ad avere. Se posiamo lo sguardo su qualcun altro ciò che osserviamo è che alla fine, gli altri siamo noi e che visto da vicino, nessuno è normale.



ZEUS E ARTEMIDE: I GATTI MAGICI PER L'ORIENTAMENTO NARRATIVO A ZERO STEREOTIPI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DELLA SCUOLA PRIMARIA

Valentina Cavalletti

(Associazione *Tutto un altro genere ODV*)

L'Associazione *Tutto un altro genere ODV* ha sviluppato due progetti dal 2019 ad oggi: *Memoria e resilienza per i bambini e le bambine di Amatrice e del mondo* e *Scuola a zero stereotipi*. Da qui si sono sviluppati i laboratori nelle scuole, che ruotano entrambi intorno a due canzoni, e il concorso nazionale *Una canzone senza fine* giunto alla 4^a ed: le classi proseguono all'infinito le nostre canzoni con nuove identità professionali (anche in dialetto e in lingua straniera).

L'orientamento narrativo con Zeus e Artemide

I nostri progetti nascono dalla convinzione che le narrazioni e la musica possano essere funzionali per sviluppare, nelle bambine e nei bambini tra i 3 e gli 11 anni, pratiche di empowerment, di resilienza, di autorientamento, di costruzione del sé, o anche per sostenere future scelte lavorative a zero stereotipi.

Le due canzoni attorno alle quali ruotano i progetti – *Zeus il gatto magico* e *Zeus e Artemide i gatti magici*, con i rispettivi audiolibri autoprodotti, che sono il frutto di un percorso editoriale molto articolato per rendere i libri “aperti”, mai “chiusi”, “in continuo movimento” – riescono a **innovarsi in base al contesto di riferimento** e permettono di sviluppare buone pratiche educative, sempre in un'ottica **interdisciplinare** e attraverso la **didattica orientativa**. I gatti Zeus e Artemide hanno una particolare qualità: si trasformano e cambiano spesso “pelo” e **identità professionale**, offrendo l'opportunità in fase laboratoriale di declinare i mestieri anche al femminile.

Il fulcro della canzone di Zeus è che il gatto trasforma la propria professione dopo una “**frattura**” capitata nella sua vita, un terremoto (che nel suo caso è geofisico ma che può facilmente diventare una metafora della vita), e canta: “un fatto tragico, io lo modifico”; nel caso di Artemide, cacciatrice per eccellenza, (s)caccia gli stereotipi: “lo stereotipo, io lo modifico”.

Le bambine e i bambini partecipano a una serie di attività che puntano a trasformare e a trasformarsi, a conoscere e a conoscersi, divertendosi.

Gli obiettivi e le competenze

Con i nostri progetti puntiamo a sviluppare la capacità di comunicare, di ascoltare e di esprimersi attraverso vari linguaggi (musicale, gestuale, artistico, linguistico), a fini **autorientativi**; acquisire e potenziare conoscenze specifiche delle varie discipline, sviluppare la capacità di riconoscere le proprie risorse per affrontare in modo attivo le complessità; potenziare le attività di orientamento sin dall'infanzia, attraverso un **orientamento narrativo**. I nostri laboratori e il concorso permettono di attivare competenze come prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente; essere consapevoli che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile; diventare cittadine e cittadini attivi e responsabili (agenda 2030).

Le attività del lavoro laboratoriale nelle classi

Dalle canzoni, che raccontano **le scelte professionali dei gatti**, partono le attività realizzate in circle time:

- Zeus il gatto magico **tradotta in 4 lingue** (italiano, inglese, spagnolo e LIS) permette di sviluppare **attività creative**: le risorse (esterne ed interne) che abbiamo a disposizione (colori, fili, materiali di diversa natura) possono trasformare un'immagine arida in una personalizzata. Il concetto di **resilienza** si veicola attraverso l'idea della trasformazione e della messa in gioco delle proprie capacità e attraverso il racconto e l'ascolto delle “esperienze-frattura” nella vita di bambine/i;
- Zeus e Artemide i gatti magici attraverso **la costruzione di una lente, di una caccia al tesoro e delle card dei mestieri**, consente di osservare dentro e fuori di sé, per riconoscere quegli stereotipi di genere che limitano la libertà di scelta sin dall'infanzia.



“LA LEGA DEI PERSONAGGI STRAORDINARI”: PERCORSI E ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO NARRATIVO NEL PCTO

Serena Dingacci, Erika Marioni, Niccolò Sensi*
(Associazione L'Altra Città)

Il cantiere, rivolto prevalentemente a docenti delle scuole secondarie di secondo grado e a consulenti di orientamento, prende il nome da un'attività che è stata inserita in un percorso di orientamento narrativo realizzato nell'A.S.2022/23 nelle classi terze di una scuola secondaria di II grado.

L'attività si inserisce in un percorso più ampio di orientamento della durata di 10 ore, 5 ore in presenza e 5 ore online, finalizzato a favorire il processo di empowerment personale stimolando i ragazzi e le ragazze a prendere consapevolezza delle proprie risorse.

Nel corso del cantiere verrà illustrato l'impianto progettuale dell'intero percorso, saranno condivisi gli stimoli narrativi collegati alle attività proposte e saranno mostrati i lavori svolti dagli studenti e dalle studentesse.

Alcune delle attività inserite nel percorso saranno proposte ai partecipanti del cantiere, invitandoli a sperimentare in prima persona gli strumenti di orientamento, a cominciare dallo stimolo narrativo che dà il titolo al cantiere, ispirato al lavoro di Jorit, un artista contemporaneo che si occupa di street art e si definisce un artista militante, svelando il suo intento di mettere l'arte al servizio della lotta per i diritti umani. Jorit, attraverso i volti di personaggi più o meno famosi, dipinge “la speranza” sulle facciate dei palazzi di periferia. “La lega dei personaggi straordinari” consiste nell'invitare gli studenti e le studentesse a redigere una lista di persone (reali o di fantasia) alle quali si ispirano e a riflettere sui valori di cui sono portatori.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2005). *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*. Trento: Erickson.
- Batini, F. (2009). *Questo libro è la tua storia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Giusti, S. (2013). *Non so che fare. Storie per le scelte*. Torino: Loescher.
- Caldelli, A., Corti, P.F., Dingacci, S., & Sensi, N. (2021). *L'emergenza sanitaria come opportunità. La funzione dell'orientamento nell'ambito dei PCTO*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldelli, A., & Marioni, E. (2016). *Quelli che non... Percorsi di crescita personale e professionale per giovani Neet*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldelli, A., Marioni, E., Sciarretta, F., Fumi, A.L., & Verazzani, A. (2023). *Azioni e strumenti per accompagnare gli studenti DVA con programmazione differenziata nel mondo del lavoro. Esperienza e risultanze del progetto “Non valgo di meno”*. Lecce: Pensa MultiMedia.

* **Serena Dingacci**, antropologa, collabora con l'Associazione L'Altra Città nell'ambito di progetti di empowerment e orientamento di gruppo e individuali.

Erika Marioni, sociologa, si occupa di orientamento individuale e di gruppo, coordina progetti di formazione e svolge attività di tutoraggio e accompagnamento per l'inserimento lavorativo.

Niccolò Sensi, linguista e mediatore culturale, collabora con l'Associazione L'Altra Città nell'ambito di progetti di empowerment e orientamento di gruppo e individuali



SCINTILLE. CANTIERE DI IDEE E STUPORI, ALLA RICERCA DI STORIE DIFFERENTI PER ORIENTARE E ORIENTARSI

Federico Batini, Martina Evangelista

(Associazione Pratika, Associazione Nausika, Università degli Studi di Perugia,
Cattedra di Pedagogia Sperimentale, Dipartimento FISSUF)

Il cantiere, riservato a persone esperte di metodi narrativi (possibilmente già formate sull'orientamento narrativo o sulla lettura ad alta voce condivisa) propone un'esperienza concreta di affidamento «senza rete» alla bibliovarietà per la generazione di idee, di percorsi, risignificazioni e sguardi.

L'esperienza proposta si rivolge, potenzialmente, a diversi target di utenza diretta (i partecipanti al cantiere) e quindi anche di utenza finale (le diverse utenze con cui i partecipanti al cantiere si troveranno a lavorare e/o a relazionarsi), promuovendo una visione dell'orientamento lifelong e lifewide.

Il cantiere ambisce a creare un gruppo di lavoro eterogeneo con lo scopo di far circolare stimoli, visioni, ispirazioni e, grazie alla condivisione e alla socializzazione, ampliare la consapevolezza sulle possibilità di azione delle storie e della lettura ad alta voce condivisa nei più svariati contesti.

La presenza fisica di molti libri diversi, l'immersione nella zona di lettura ad alta voce, le tecniche di socializzazione e alcuni input per micro-attività orientative, consentiranno di mettere a confronto e far dialogare due metodi diversi e, in parte, complementari quali l'orientamento narrativo e la lettura ad alta voce condivisa.

Lo scopo dell'esperienza non sarà quello di dare una risposta, percorrere una traiettoria predefinita o tantomeno consegnare uno strumento pronto, ma al contrario quello di aprire, complessificare, porsi interrogativi, trovarsi in punti di vista inusuali per disporsi ad accedere all'originario significato di *crisi* inteso, appunto, come scelta, discernimento, decisione.

Comprendere le logiche (non sempre, necessariamente, logiche...) con le quali le storie ci scelgono, destrutturare l'idea di «storia per», far emergere idee e abbozzi di percorsi generativi saranno gli obiettivi dello spazio che sarà animato per generare *scintille*.

Per quanto l'augurio sia quello di stupirsi, è lecito immaginare che la pratica consentirà di per-

correre gli itinerari della lettura ad alta voce come didattica, le trame faranno emergere gli snodi e le dimensioni orientative, gli assaggi di libri invoglieranno verso nuove, successive e inedite scoperte.

La promessa, e l'impegno comune, sarà quello di riconoscere e raccogliere le idee che avranno preso luce, e accompagnarne i percorsi futuri con una bibliografia di narrative, e non solo, utili per l'orientamento: ampia, progressiva, centrata sulla bibliovarietà, rigorosamente non esaustiva e aperta a sviluppi...futuri.

La fine, o il fine (se vuol esser lieto lo sia, ma non per forza), saranno diversi inizi di percorsi o attività innescati attraverso alcuni principi fondamentali della progettazione nell'ambito dell'orientamento narrativo.

Per orientare, ma anche per orientarsi nel mondo delle storie in cui siamo immersi e da cui, a volte, occorre prendere la distanza per comprenderne appieno la potenza e la meraviglia. E quale modo migliore per comprendere che *una* storia ci appartiene, che aprirne molte altre, insieme?

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (ed.). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini F., & Giusti, S. (eds.). (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. (ed.). (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, GUS. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Batini, F., & Giusti, S. (eds.). (2013). *Imparare dalla lettura. I Quaderni della ricerca (05)*. Torino: Loescher.
- Batini, F., & Giusti, S. (eds.). (2008). *L'orientamento narrativo a scuola*. Trento: Erickson.



- Batini, F., & Zaccaria, R. (eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- De La Salle, B. (2023). *Lettere a un giovane narratore. L'arte di raccontare storie*. Modena: Equilibri.
- Friot, B. (2021). *Per una letteratura ambigua* in La casa dei Topi, Quarantotto N.0/Febbraio 2021. Milano: Topipittori.
- Giusti, S. (2023). *Didattica della letteratura italiana*. Roma: Carocci.
- Gottschall, J. (2022). *Il lato oscuro delle storie: come lo storytelling cementa le società e talvolta le distrugge*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gottschall, J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lee, S. (2012). *La trilogia del limite*. Mantova: Corraini.
- Marchetta, G. (2015). *Lettori si cresce*. Torino: Einaudi.
- Mendelsund, P. (2014). *Cosa vediamo quando leggiamo*. Mantova: Corraini.
- Ngozi Adichie, C. (2018). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.
- Petit, M. (2010). *Elogio della lettura*. Firenze: Ponte alle Grazie.



STORIE PER LE STORIE: LA LETTURA AD ALTA VOCE CONDIVISA PER COMPRENDERE IL PASSATO

Sara Di Crescenzo, David Bargiacchi
(Associazione Nausika)

E il problema degli stereotipi non è tanto che sono falsi, ma che sono incompleti. Trasformano una storia in un'unica storia.
Chimamanda Ngozi Adichie,
Il pericolo di un'unica storia

Gli studi di ambito psicopedagogico sugli effetti della lettura ad alta voce condivisa confermano, con esiti sempre più solidi, che tale pratica determina guadagni e vantaggi che ricadono su numerose aree e dimensioni (cognitiva, linguistica, emotivo-relazionale, motoria), oltre a fornire ai soggetti competenze auto-orientative e di empowerment in un contesto democratico ed equitativo, che mira allo sviluppo della cittadinanza attiva attraverso la valorizzazione dei soggetti, oltre a contribuire alla riduzione del disagio e della dispersione scolastica.

Chi insegna può scegliere di praticare in modo progressivo e intensivo la lettura ad alta voce condivisa, variando la proposta bibliografica per dare voce a una pluralità di narrazioni necessarie allo sviluppo di identità non stereotipate e per dare spazio alla complessità che le storie veicolano. Le storie hanno di per sé un potere trasformativo e forniscono chiavi di lettura e strumenti per la comprensione della realtà che ci circonda, effetti che possono essere amplificati con l'esposizione alla lettura ad alta voce condivisa, che presuppone una centratura sugli individui e sul gruppo e non sui contenuti disciplinari.

Lo scopo di questo cantiere, rivolto a docenti delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado, è quello di fornire indicazioni operative sulla pratica della lettura ad alta voce condivisa in classe e mostrarne le innumerevoli potenzialità. Verranno inoltre suggeriti spunti bibliografici (presentando romanzi, albi illustrati, *silent book* e *graphic novel*) e percorsi di argomento storico, con una centratura che prediliga le narrazioni che abbiano connessioni con temi di ampio

respiro e collegamenti con aspetti dell'attualità (razzismo, stereotipi di genere, conflitti, migrazioni, ecc.) e con aperture anche alle narrazioni utopiche e distopiche per sollecitare una metariflessione sull'importanza delle storie, da considerare per il loro valore non meramente contenutistico.

La Storia come disciplina scolastica, subisce infatti troppo spesso l'appiattimento causato dalla riproduzione di contenuti e nozioni che sono percepiti come distanti e freddi, le storie, invece, hanno il potere di creare senso e dare colore ai fatti e permettono di sviluppare un pensiero indipendente e uno spirito critico attraverso il confronto e la dialettica tra pari e con i docenti.

Dopo aver dato indicazioni operative sulla lettura ad alta voce condivisa e aver riflettuto insieme sul significato delle storie, verranno proposte attività laboratoriali volte a fornire strumenti e strategie da utilizzare in classe, non solo per riflettere sulla storia, ma anche per sollecitare in alunne e alunni l'emergere di una propria visione del mondo, capace di rafforzare l'agentività, ossia la capacità di fare scelte e progettare il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Baron Naomi, S. (2022). *Come leggere. Carta, schermo o audio?* Milano: Raffaello Cortina.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (Ed.) (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini, F., Giusti S. (Eds.) (2013). *Imparare dalla lettura. I Quaderni della ricerca (05)*. Torino: Loescher.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.) (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. Suggestioni per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. Milano: Franco Angeli.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.



- Crepaldi, D. (2020). *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*. Roma: Carocci.
- Grilli, G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli Editore.
- Hamelin (2020). *Il Novecento nelle storie. Guida bibliografica per ragazze e ragazzi dai 12 ai 18 anni*. Bologna: Hamelin.
- Marchetta, G. (2015). *Lettori si cresce*. Torino: Einaudi.
- Ngozi Adichie, C. (2018). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.
- Raina, L., & Colombo, I. (2022). *Insegnare storia con le narrazioni interattive e i libri gioco*. Trento: Erickson.
- Scierri, I., Bartolucci, M., & Salvato, R. (Eds.) (2018). *Lettura e dispersione*. Milano: Franco Angeli.
- Seidenberg, M. (2021). *Leggere. Una scienza sottovalutata, tra teoria e pratica*. Roma: Treccani.



CONOSCERSI CON LE STORIE. IL PERCORSO DI ORIENTAMENTO NARRATIVO PER LE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO GRADO

Andrea Paolini, Silvia Daveri*
(Associazione Pratika)

L'Orientamento Narrativo consente di facilitare un cambiamento forte: aiutare i soggetti a costruirsi strumenti interpretativi e progettuali. La dimensione progettuale e autorientativa risulta prioritaria, secondo questo approccio, alle singole scelte.

Le scelte, a volte, non sono praticabili o possibili e anche quando sono possibili rappresentano, spesso, la scelta di una direzione provvisoria in un cammino molto più lungo e complesso, le scelte si moltiplicano, le scelte si fanno quotidianamente, le scelte divengono sempre meno irreversibili ed i percorsi vengono, sempre più spesso, ripensati, ridefiniti, riprogettati. Persino le identità sono in continuo movimento.

Dentro quest'ottica l'orientamento Narrativo si propone di fornire strumenti, competenze per l'auto-orientamento, per comprendere meglio e attribuire senso e significato a ciò che ci accade, per esercitare un controllo su ciò che ci accade, per acquisire consapevolezza di chi siamo, chi vogliamo essere, quali obiettivi abbiamo.

Attraverso lo stimolo delle storie e l'esercizio di attività narrative è possibile sviluppare la capacità di dare un ordine, un rilievo e un senso ai fatti della vita. È possibile immaginare il futuro e progettare soluzioni per costruirlo attivamente. Attraverso il rinforzo delle competenze narrative si diventa maggiormente autonomi e capaci nella costruzione della propria identità.

Utilizzando il metodo dell'Orientamento Narrativo è possibile fornire supporto a chi non riesce a trovare la sua strada nella vita, ma allo stesso tempo fornire supporto in competenze di progettazione, attribuzione di significato, gestione e problematizzazione a chi già conosce la direzione. Formando il personale della Scuola è possibile utilizzare il metodo dell'orientamento narrativo, integrato alla didattica orientativa con approccio

narrativo, per la prevenzione della Dispersione Scolastica.

Associazione Pratika, negli ultimi 20 anni, ha portato nelle scuole toscane e italiane il metodo dell'Orientamento Narrativo attraverso percorsi strutturati intorno a una Narrazione Guida.

I percorsi legati a una narrazione guida sono rivolti ad ogni ordine e grado scolastico e sono ispirati a una, o più, narrazioni scelte in riferimento all'età degli studenti e delle studentesse e agli obiettivi del percorso. Si compongono di: momenti di lettura ad alta voce (letture stimolo), schede per attività individuali e di gruppo e spiegazioni delle attività proposte (attività di progettazione, attività di disegno, scrittura di vario tipo, fotocollage, realizzazione di format multimediali etc), momenti di socializzazione di quanto fatto con le attività. La sequenza di azioni è spesso: lettura ad alta voce sino a uno snodo narrativo, breve socializzazione, attività e socializzazione dell'attività svolta.

In questo cantiere narrativo si farà esperienza diretta di un percorso di orientamento narrativo rivolto alle classi della scuola secondaria di primo grado, già sperimentato e validato sul campo. Sarà un modo per assumere il punto di vista degli studenti e delle studentesse e per comprendere la logica che sta dietro alla microprogettazione dei percorsi con questa metodologia.

Gli obiettivi generali in termini di competenze per gli studenti del percorso che verrà proposto sono: conoscersi meglio (area dell'identità), sapersi rappresentare e raccontare, saper immaginare il controllo e percepire la propria influenza rispetto a ciò che accade nella propria vita (area del controllo e dell'empowerment), essere in grado di porsi degli obiettivi in proiezione futura.

* **Andrea Paolini**, consulente di orientamento e responsabile amministrativo di Pratika. Collabora nella gestione e organizzazione di interventi di orientamento e formazione in percorsi drop-out e nella lotta alla dispersione scolastica.

Silvia Daveri è web content specialist, si occupa della comunicazione di Pratika raccontando, ogni giorno, come studenti e studentesse attraverso l'orientamento con metodo narrativo riescono a mettere a fuoco se stessi, il proprio potenziale (empowerment) e a progettare il futuro.



Finito di stampare
SETTEMBRE 2023
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce
www.pensamultimedia.it